

# I CONGRESO NACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES



las **100** ciencias  
**sociales**  
a cien años de la  
Reforma Universitaria

Córdoba,  
4, 5 y 6 de abril  
de 2018

## TOMO II: SUJETOS Y TERRITORIOS

Población y migraciones  
Pueblos originarios y diversidades culturales  
Trabajo(s) y trabajadorxs  
Feminismos, Género(s) y sexualidad(es)  
Infancia(s) y juventud(es)  
Educación, entre el mercado y los mundos de vida  
Salud, hegemonías y contra-hegemonías  
Territorialidades y conflictos ambientales  
Ciencias Sociales y configuraciones socio-institucionales  
Desigualdades y desigualdad social



facultad de ciencias  
**sociales**



UNC  
Universidad  
Nacional  
de Córdoba

**I CONGRESO NACIONAL  
DE CIENCIAS SOCIALES**

**I CONGRESO NACIONAL  
DE CIENCIAS SOCIALES**

las **100** **cias**  
**sociales**

a cien años de la  
Reforma Universitaria

**Córdoba, 4, 5 y 6 de abril de 2018**

**TOMO II: SUJETOS Y TERRITORIOS**



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

I Congreso Nacional de Ciencias Sociales: las ciencias sociales a 100 años de la Reforma Universitaria / compilado por Liliana Córdoba; Carlos La Serna; Romina Cristini. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales, 2019.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

**ISBN 978-950-33-1550-7**

1. Ciencias Sociales. 2. Actas de Congresos. I. Córdoba, Liliana, comp. II. La Serna, Carlos, comp. III. Cristini, Romina , comp.

CDD 300

Diseño de portada e interiores: Juan Cruz Oliver

©Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 2019.

Avenida Enrique Barros s/nº (ex Valparaíso). Ciudad Universitaria. Córdoba, Argentina.

Teléfonos: (351) 4334114 - [www.sociales.unc.edu.ar](http://www.sociales.unc.edu.ar)

La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre que se cite la fuente. Las opiniones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y no necesariamente reflejan la posición de la Facultad. Asimismo, queda constancia de que la redacción final de los textos es de competencia exclusiva de sus autores. Se deja constancia de que los textos, dibujos, esquemas, cuadros, tablas y demás elementos que integran la obra, corresponden a la autoría referenciada en cada artículo o resumen; o han sido incluidos en ejercicio al derecho a cita; o se encuentran facultados para su utilización por una licencia genérica o específica concedida por el autor y que en los dos últimos supuestos, se han realizado las citas correspondientes conforme a la Ley 11.723 de la República Argentina y prácticas usuales en la literatura científica.

**SUJETOS  
Y  
TERRITORIOS**

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN	18
<i>Carlos La Serna</i>	
<b>I: POBLACIÓN Y MIGRACIONES</b>	
EXPULSABILIDAD, DERECHOS HUMANOS Y MIGRACIÓN: UNA PAREJA DE TRES	23
<i>Diego A. Cevallos Ammiraglia</i>	
ASOCIACIÓN NIKKEI TUCUMÁN	33
<i>Clara Lucía Calvo; Sergio Francisco Naessens</i>	
MIGRACIÓN Y SEGREGACIÓN ESPACIAL EN ARGENTINA: UNA MIRADA HISTÓRICA	43
<i>María José Magliano; María Victoria Perissinotti</i>	
LA REINSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE MIGRANTES ARGENTINOS RETORNADOS DE ESPAÑA (2008-2018): LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	56
<i>María Candelaria Martínez</i>	
TRAYECTORIAS DE FAMILIAS BOLIVIANAS EN CÓRDOBA Y SUS REDES SOCIALES	69
<i>Olga Páez; Mercedes Savall; Leonor Lattanzi; Raquel Moyano</i>	
EL FENÓMENO INMIGRATORIO EN RELACIÓN A SUS DERECHOS Y DEBERES ELECTORALES: PRAXIS DEL 2015 EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA	79
<i>Diego Sebastián Puente Rosa; Miguel del Pino Díaz</i>	
ESTRATEGIAS DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	97
<i>Cecilia Jiménez Zunino</i>	

## II: PUEBLOS ORIGINARIOS Y DIVERSIDADES CULTURALES

DESAFÍOS DEL MAPEO COLABORATIVO. UNA EXPERIENCIA CON COMUNIDADES COMECHINGONAS EN SAN MARCOS SIERRAS 108

*Lucas Palladino; Carolina Álvarez Ávila*

POLÍTICAS INDIGENISTAS EN CATAMARCA Y JUJUY 122

*Ana Valeria Ávalo*

LA REFORMA DEL '18: "DOLORES QUE QUEDAN" "LIBERTADES QUE FALTAN" 138

*Felipa Castro*

MULTICULTURALISMO E INDIGENISMO: APROXIMACIONES A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE MUJERES LÍDERES INDÍGENAS KOLLAS 150

*Agustina Fornero*

EL OLVIDO ESTÁ LLENO DE MEMORIA: PROCESO DE LUCHA E IDENTIDAD DEL PUEBLITO LA TOMA 166

*Graciela Fredianelli; Marianela Grasso*

EL PUEBLO WARPE, SU CULTURA Y SU TERRITORIO 179

*Mario García Cardoni; Teresa Hiramatsu*

LA CRÍTICA A LA MODERNIDAD-COLONIALIDAD EN LA PROPUESTA INTERCULTURAL DE CATHERINE WALSH. ¿PANACEA O NEOCOLONIALISMO INTELECTUAL? 193

*Diego Alejandro Toledo Bugarini*

## III: TRABAJO(S) Y TRABAJADORXS

LA DIALÉCTICA ALIENACIÓN-LIBERACIÓN. MILCÍADES PEÑA Y JOHN WILLIAM COOKE: DESDE, PERO MÁS ALLÁ DEL PROCESO DE TRABAJO 210

*Guido Galafassi*

CRÍTICA A LA GESTIÓN MANAGERIAL. EL COACHING COMO DISPOSITIVO EN LA CREACIÓN DE SUBJETIVIDADES PLUSMODERNAS. 232

*Diego Mansilla*

LOS TRABAJADORES DEL ARTE. EL CASO DE LOS DIRECTORES DE TEATRO INDEPENDIENTE EN CÓRDOBA <i>Fwala-lo Marin</i>	247
LA INCORPORACIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS ORGANIZACIONES SINDICALES. APROXIMACIONES AL CASO DE LA INTERSINDICAL DE MUJERES DE CÓRDOBA <i>Leticia Medina</i>	257
ARTICULACIONES DE LAS FORMAS DE EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO DESDE LA PERSPECTIVA DE ANÍBAL QUIJANO <i>Edgardo Julio Rivarola</i>	272
HACIENDO COSAS RARAS. INTENTO DE PERIODIZACIÓN DEL RECORRIDO DE LA CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA ECONOMÍA POPULAR (CTEP). <i>Mariano Román Schejter</i>	281
LA PROTECCIÓN LEGAL DEL DESPIDO EN LAS CONDICIONES ACTUALES <i>María Florencia Suárez</i>	297
UNIVERSIDAD Y MUNDO DEL TRABAJO. POSIBILIDADES DE UN PROYECTO POLÍTICO Y ECONÓMICO <i>María José Calderón; Marina Falvo; Fabiana Visintini</i>	307
<b>IV: FEMINISMOS, GÉNERO(S) Y SEXUALIDAD(ES)</b>	
LOS RESABIOS DE LA CUERPA: PROSTITUTAS, SABER Y SEXUALIDAD <i>Luciana Almada; Facundo Boccardi</i>	322
FEMINISMOS DECOLONIALES: RECONOCER LOS CUERPOS FEMINIZADOS DEL SUR COMO TERRITORIOS DE EXPLOTACIÓN Y RESISTENCIAS <i>Gabriela Bard Wigdor; Gabriela Cristina Artazo</i>	335
MUJERES Y ESPACIO PÚBLICO: UN ESTUDIO SOBRE EL GRUPO “MUJERES POR EL JOLGORIO” <i>Valentina Biondini; Pilar Ulacco</i>	346



<b>EL FEMINISMO COMO PRÁCTICA CRÍTICA. COMPLEJIDADES Y ESTRATEGIAS.</b>	<b>357</b>
<i>Adriana Boria</i>	
<b>¿UNA NUEVA DISPUTA DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO?</b>	<b>363</b>
<i>María Lucía Deza Méndez; María Belén Maldonado; Paloma Belén Pérez Blanch</i>	
<b>ESTUDIAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD: UNA PRÁCTICA CIENTÍFICA Y POLÍTICA</b>	<b>381</b>
<i>Alejandra Domínguez; Silvia Fuentes; Alicia Soldevila</i>	
<b>LA REALIDAD DEL TRABAJO SEXUAL EN CÓRDOBA: UNA LECTURA DESDE EL TRABAJO SOCIAL.</b>	<b>395</b>
<i>Mariana Ilda Ferreyra Flores; Melania Silvana Sánchez</i>	
<b>MOVIMIENTO DE MUJERES Y FEMINISTAS EN CENTROAMÉRICA: AVANCES Y DESAFÍOS EN LA AGENDA Y LA AGENCIA POLÍTICA FEMENINA</b>	<b>406</b>
<i>Andrea Ivanna Gigena</i>	
<b>REFLEXIONES SOBRE LA MIRADA QUE ESTUDIANTES VARONES CONSTRUYEN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO, EN EL TERRITORIO UNIVERSITARIO.</b>	<b>422</b>
<i>Romina Gil Lazzati; Luis Alberto Canchi; Ariel Aybar</i>	
<b>SOBRE LAS RELACIONES ENTRE FEMINISMO Y MARXISMO: UN APOORTE DESDE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL</b>	<b>432</b>
<i>Velia Luparello; Manuel Quiroga</i>	
<b>TRANSVERSALIZACIÓN DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE GÉNERO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UN DESAFÍO.</b>	<b>442</b>
<i>María Alejandra Martín</i>	
<b>LA ENTREVISTA CUALITATIVA. ENTRE BIOGRAFÍAS, EXPERIENCIAS Y MEDIATIZACIONES GENERIZADAS</b>	<b>450</b>
<i>Paula Morales</i>	
<b>MUJERES Y ACUMULACIÓN ORIGINARIA</b>	<b>459</b>
<i>Ana Belén Oliva</i>	

DISCURSO, PODER Y VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN COMENTARIOS 469  
2.0

*Elena Silvia Pérez Moreno*

PROYECTO NUM: REGISTROS DE UN PRESENTE 485

*Patricia Rotger; Alicia Vaggione*

AGRESIÓN A MUJERES EN LAS REDES SOCIALES: UN RELEVAMIENTO 493  
SOBRE AGRESIÓN QUE PERCIBEN Y SUFREN LAS MUJERES EN POSTEOS  
DE FACEBOOK Y EN MENSAJES DE WHATSAPP- RESPUESTAS EMOCIO-  
NALES Y CONDUCTUALES

*Diego Tachella; Enrique Virdó*

## **V: INFANCIA(S) Y JUVENTUD(ES)**

INVESTIGACIONES E INTERVENCIONES CON JUVENTUDES EN LA UNC: 506  
HACIA UN ESTADO DEL ARTE EN CIENCIAS SOCIALES

*Mariana Patricia Acevedo*

¿NUEVOS TERRITORIOS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTO-JUVENIL? 521  
LA EXPERIENCIA DE LA RED DE INFANCIA DE MALAGUEÑO

*Susana Silvia M. Andrada*

JUVENTUDES Y CONSTRUCCIÓN DE DERECHOS EN ESCUELAS SECUN- 532  
DARIAS: CONCEPCIONES EN JUEGO

*María Silvina Baigorria; Claudio César Acosta; Talia Garello*

LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ECONÓMICA Y POLÍTICA DE 544  
LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES DEL MOLACNATS

*Marina Soledad Estrada; Blanca Julieta Alejandrina Barboza*

LA REPRESENTACIÓN DE LAS Y LOS ADOLESCENTES EN LOS MEDIOS 554  
DIGITALES. ANÁLISIS DE DISCURSO DEL CASO DE MELINA EN Clarin.com

*Cynthia Verónica Buongiorno*

<b>INTERPELACIONES Y PENSAMIENTOS DESDE LA CONVERSACIÓN. UNA MIRADA SOBRE LA ESCUELA</b>	<b>580</b>
<i>Laura Caciorgna; Verónica Ridolfi; Andrea Martino</i>	
<b>RECONFIGURACIONES INSTITUCIONALES Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN UN CENTRO DE ACTIVIDAD INFANTIL DE CÓRDOBA CAPITAL</b>	<b>595</b>
<i>Ana Belén Caminos; Marina Yamila Yazzi</i>	
<b>PARTICIPACIÓN INFANTIL: UNA CONSTRUCCIÓN HACIA EL PROTAGONISMO DE NIÑOS DE PRIMARIA</b>	<b>607</b>
<i>Florencia Caparelli; Irina Dileo; Cindi Visilio</i>	
<b>CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LOS JÓVENES EN EL ESPACIO DE LA ESCUELA</b>	<b>620</b>
<i>María Valeria Carrara Somare; Natalia Isaacson; Sandra Guadalupe Ortiz</i>	
<b>FORMACIÓN CIUDADANA Y PARTICIPACIÓN JUVENIL EN LA ESCUELA SECUNDARIA: HERRAMIENTAS Y PROPUESTAS PARA SU ABORDAJE</b>	<b>629</b>
<i>Silvina Edith Chali; María Gabriela Romero</i>	
<b>ADOLESCENTES MUJERES Y LA LUCHA POR EL TERRITORIO. EL BARRIO PARQUE ESPERANZA, REFLEXIONES EN TORNO A UN TRABAJO DE CAMPO.</b>	<b>637</b>
<i>Laura Dalla Costa</i>	
<b>NARRATIVAS BIOGRÁFICAS JUVENILES, SOPORTES AFECTIVOS Y ACCIONES DE “RESCATE”</b>	<b>650</b>
<i>Guido García Bastán; Florencia Caparelli; Horacio Paulín</i>	
<b>SALUD Y NIÑEZ, UNA CUESTIÓN DE DERECHOS</b>	<b>664</b>
<i>Betsy Izco van Konijnenburg; Pascual Scarpino; Rosana Kryszczuk</i>	
<b>MUCHAS... POQUITAS... NADA. LAS INASISTENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA</b>	<b>671</b>
<i>Andrea Graciela Martino</i>	

ORGANIZACIONES JUVENILES CATÓLICAS E INTERVENCIÓN SOCIAL EN LA POBREZA EN LA CIUDAD DE LA PLATA <i>Karen Ninni</i>	686
HABITAR LAS PALABRAS: UN ESPACIO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA COMO INSTITUCIÓN DE INFANCIAS <i>María Lucila Ochoa</i>	696
LAS IDENTIDADES PIDEN RECONOCIMIENTO, SON CONSTRUCCIONES COLECTIVAS <i>Rocío Andrea Márquez Haas; María Laura Piedrabuena Demmel</i>	712
TEORÍAS SOCIALES DE LA COLONIALIDAD A LA LIBERACIÓN DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: HISTORIA DE LAS TEORÍAS Y POLÍTICAS DE ESTADO PARA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN LA ARGENTINA DESDE LA REFORMA UNIVERSITARIA A LA ACTUALIDAD <i>María Lidia Piotti</i>	721
JÓVENES ENTRE PIZARRONES Y PANTALLAS. FORMAS DE COMUNICACIÓN EMERGENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA <i>Verónica Plaza Schaefer</i>	737
TUS TROPEZONES Y MIS CAÍDAS <i>Sofía Natalia Sicot; Ayelén Rocío Zurbriggen</i>	746
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LOS JÓVENES EN POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSERCIÓN LABORAL <i>Julieta María Theiler</i>	757
LAS JUNTAS Y LAS ESQUINAS. IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE UN PASADO IDEALIZADO FRENTE A UN PRESENTE “CAÓTICO” <i>Florencia Paula Vallone; Jeremías Eduardo Zapata</i>	772
LAS MEDIDAS EXCEPCIONALES EN LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES, EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA. <i>Eugenia Sequeira; Ángel Esteban Villagra</i>	783

## **VI: EDUCACIÓN, ENTRE EL MERCADO Y LOS MUNDOS DE VIDA**

**EDUCACIÓN: HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR EMANCIPACIÓN** 798  
*Ana Andrada; Lilián Gregório; Leonor Lattanzi*

**MODOS DE APRENDIZAJE DE LAS TIC POR MAESTRAS DE UNA RURALIDAD GLOBALIZADA** 808  
*Edgardo Carniglia; Cintia Tamargo*

**POLÍTICAS DE TRANSFERENCIAS MONETARIAS CONDICIONADAS Y ESTEREOTIPOS. ORGANIZACIONES A FAVOR DE LA MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA** 824  
*Ivonne A. I. Dufour*

**IDENTIDAD Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN TRANSFORMACIÓN** 839  
*Alejandra María Gabriela Juárez*

**LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS NUEVOS DESAFÍOS Y DISPUTAS ENTRE DERECHO Y MERCANCÍA** 849  
*Eliana López*

**LA EDUCACIÓN Y EL ROL DOCENTE DEL NIVEL SUPERIOR, EN EL S. XXI** 861  
*Clara Patricia Orce*

**ESCISIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LAS PRÁCTICAS SITUADAS COMO CONSECUENCIA DE LA NEGACIÓN DEL NOSOTROS** 873  
*Aldana Mariana Palazzesi*

## **VII: SALUD, HEGEMONÍAS Y CONTRA-HEGEMONÍAS**

**MUERTE Y ESPIRITUALIDAD: MEDIACIONES Y CREENCIAS EN LA TERCERA EDAD** 884  
*Carolina Mazzetti Latini; Laura Natalia Vanadia*

**UNA MIRADA DECOLONIAL HACIA LA(S) CONSTRUCCIÓN(ES) DE IDENTIDAD(ES) EN AMÉRICA LATINA** 896  
*Nadir Atala; Agustín García Domenech; Micaela Retamar*

EL DERECHO AL ACCESO A LA SALUD. PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DE LOS SUJETOS EN EL PROCESO DE SALUD-ENFERMEDAD Y ATENCIÓN <i>Rossana Crosetto; Claudia Bilavcik</i>	909
REFLEXIONES EN TORNO A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL. UN APORTE DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES <i>Juliana Sol Gelerstein Moreyra; Juan Pablo Sambuceti Bonetto</i>	923
DE TRASTORNOS MENTALES Y GRIPE: LA “DAMA ESPAÑOLA” EN LA PSIQUIATRÍA ROSARINA DE COMIENZOS DEL SIGLO XX <i>María Dolores Rivero; Adrián Carbonetti</i>	930
GREGORIO BERMANN Y LA PSIQUIATRÍA EN CLAVE LATINOAMERICANISTA. ALTERNATIVAS CONCEPTUALES EN EL ÁMBITO PSI <i>Mariana Rodríguez</i>	946
CULTIVANDO SUEÑOS: FORTALECIENDO REDES HACIA LA SEGURIDAD Y SOBERANÍA ALIMENTARIA <i>Marianela Rojas; Silvina Baudino; Cecilia Russo</i>	956
SUJETOS Y TERRITORIOS <i>Micaela Tauber</i>	970
<b>VIII: TERRITORIALIDADES Y CONFLICTOS AMBIENTALES</b>	
REFLEXIONES CRÍTICAS A PROPÓSITO DEL METABOLISMO SOCIAL Y EL EXTRACTIVISMO <i>Guido Galafassi</i>	979
TENSIONES EN LA RURALIDAD ARGENTINA: SUJETOS CAMPESINO INDÍGENAS EN MOVIMIENTO. <i>Mariana Gamboa; Gala Aznárez Carini</i>	1003
EXPERIENCIAS DE DISPUTAS URBANAS CONTEMPORÁNEAS EN CÓRDOBA CAPITAL <i>María Eugenia Boito</i>	1018

ACLARANDO LA MAR: LAS LUCHAS POR EL TERRITORIO Y LAS DISPUTAS CULTURALES. CALETA PORTALES, VALPARAÍSO, CHILE. 1031

*Camila Baracat Vergara*

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CUESTIÓN AMBIENTAL EN EL NOROESTE DE CÓRDOBA: PROBLEMATIZACIÓN DEL ORDENAMIENTO TERRITORIAL DE BOSQUES NATIVOS, VINCULADO A LA PRODUCCIÓN APÍCOLA REGIONAL 1042

*Florencia Estefanía Suárez Bazán; María del Valle Canessa Ledesma*

CLAVES PARA UN ABORDAJE CLASISTA DE LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS EN CONFLICTOS AMBIENTALES 1053

*Candela de la Vega*

RE-VISITANDO LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN SOCIAL DEL HÁBITAT DESDE UNA EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA 1070

*Ana Laura Elorza; Mariana Gamboa; Ernesto Morillo; María Victoria Díaz Marenco; Agostina Torriglia*

APROXIMACIONES A LA VALORIZACIÓN CAPITALISTA DEL ESPACIO EN EL PERIURBANO ESTE DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA 1079

*Andrés Quiroga; Erika Decándido*

UNIVERSIDAD, ESTADO Y SOCIEDAD: APORTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIALIDADES SUSTENTABLES. 1094

*Elsa Marcela Rodríguez; Patricia Ferreyra; Mónica Eula; Alejandro Maniaci; Mónica Camisasso*

LA CALLE MÁS CUARTETERA... CONFLICTOS URBANOS Y CUARTETO COMO PATRIMONIO POPULAR EN CÓRDOBA 1109

*Graciela María Tedesco; Jael Bengualid; Mariel Arias*

## **IX: CIENCIAS SOCIALES Y CONFIGURACIONES SOCIO-INSTITUCIONALES**

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE INTERVENCIÓN SOCIO-JURÍDICA: DEBATES, TENSIONES Y SENTIDOS 1123

*Eduardo Ortolanis; Lic. Exequiel Torres*

EXPERIENCIA R18. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA INTEGRADA	1130
<i>Sabrina Bermúdez; Paula Gaitán; Patricio Mullins</i>	
FACULTADES QUE SE SALGAN DEL CARRIL: ¿POR QUÉ NO HUBO CIENCIAS SOCIALES EN LA UNC ANTES?	1143
<i>Valeria Brusco</i>	
DOCENCIA, INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN: A 100 AÑOS DE LA REFORMA	1158
<i>Marcelo Casarín</i>	
RUPTURAS Y COTINUIDADES EN EL DISCURSO SOCIOLOGICO DEL DR. RAUL A. ORGAZ A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918	1164
<i>Claudia Roxana Dorado</i>	
ALGUNAS DISCUSIONES SOBRE LA TENSIÓN ENTRE ACADEMIA Y PROYECTOS DE INTERVENCIÓN	1176
<i>Silvana Melisa Herranz</i>	
EL TRABAJO COMO DISPOSITIVO DE GOBIERNO DE POBLACIONES VULNERABLES	1186
<i>Teresita Pereyra</i>	
“LA CUBA DE LA UNC”: COMPOSICIÓN INSTITUCIONAL Y SOCIO-CULTURAL DEL COLECTIVO ESTUDIANTIL DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN (1972-1984).	1200
<i>Pablo Ponza; Carolina Wild</i>	
CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES E INTERVENCIONES DISCIPLINARES.	1211
<i>Gabriela Rotondi; Dolores Verón</i>	
EXPERIENCIAS EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN DERECHO A PENSAR EN LIBERTAD	1222
<i>Celeste Viotti Giorda</i>	



## **X: DESIGUALDADES Y DESIGUALDAD SOCIAL**

- ACTORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS Y NACIONALES: EL PROGRAMA DE ORQUESTAS Y COROS DEL BICENTENARIO EN CÓRDOBA** 1229  
*Valeria Brusco; Alicia Miranda; Franco Morán*
- ANALIZANDO LAS DESIGUALDADES SOCIALES EN NEUQUÉN. CASO DE ESTUDIO: ASENTAMIENTO LOS HORNOS** 1246  
*Jadwiga Carolina Gallardo; Laura Lamfre; Joaquín Perren*
- CONSUMO, ESTILOS DE VIDA Y REPRODUCCIÓN SOCIAL. DINÁMICAS RECIENTES DE LA DESIGUALDAD EN GRAN CÓRDOBA** 1259  
*Héctor Mansilla; Gonzalo Assusa*
- DESIGUALDADES, EL ACCESO A LAS TIC COMO DESIGUALDAD SOCIAL EN CÓRDOBA** 1275  
*Marcela Cristina Montero*
- LOS SENTIDOS DE LA POLITICIDAD POPULAR EN SECTORES DE POBREZA URBANA DE CÓRDOBA** 1287  
*María Inés Peralta; Natalia Becerra; Nora Aquín*
- LAS HERRAMIENTAS DEL TRABAJADOR SOCIAL EN LAS ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS ESTUDIANTES BECADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL OESTE** 1301  
*María Mercedes Duarte; Cintia Pérez*

## PRESENTACIÓN

Carlos La Serna

El 1er Congreso Nacional de Ciencias Sociales, organizado por la recientemente creada Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba en oportunidad de celebrarse los 100 años de la Reforma Universitaria, ha permitido corroborar el desarrollo académico que, a lo largo de un Siglo plagado de transformaciones de todo signo, han construido las ciencias sociales en la aspiración de sus hacedores por desbrozar la creciente y renovada complejidad de las cuestiones sociales.

En la tarea de pensar un modo de organizar la presentación del discurso investigativo al interior del Congreso, la convocatoria propuso el tratamiento de un amplio conjunto de temáticas, para lo cual se acudió en buena medida a las diversas problemáticas que al momento orientaban la actividad de los equipos de investigación de la Facultad, temáticas que fueran agrupadas en dos grandes áreas: Estado y Sociedad y Sujetos y Territorios, agregándose a ello cuestiones consideradas vacantes o con bajo nivel de desarrollo, tales como aquellas relacionadas al Trabajo y a la Economía.

Las señaladas dos grandes áreas tratan de dialogar con los desarrollos de las ciencias sociales. En este sentido es que partimos de la ya clásica caracterización de la sociedad basada en la distinción de espacios tensionados en sus relaciones por sus diferenciados y conflictivos presupuestos estructurales y prácticos. Pero tales espacios –el Estado, la economía y la sociedad civil–, se encuentran asimismo atravesados por el fenómeno del territorio, lo cual permite dar cuenta del postulado según el cual todo proceso social es connotado y a la vez connota el tiempo y el espacio de su ocurrencia.

En tal sentido, el par conceptual Estado Sociedad pretendía recortar aquellos múltiples y diferenciados aportes investigativos que analizan las articulaciones entre el Estado, la economía y la sociedad civil en sus distintas manifestaciones. El Congreso recibió alrededor de 120 ponencias en las que tal articulación ha sido indagada alrededor de múltiples cuestiones imposibles de siquiera sintetizar aquí pero que pueden expresarse en significantes que pueblan los títulos de mesas y ponencias, tales como Estado, política pública, transformación institucional, terrorismo de Estado, violencia, seguridad, memoria, derechos humanos, movimientos sociales, ciudadanía, participación política, identidades, discurso y construcciones discursivas, entre otros. Se trata de una producción sobre cuestiones vigentes que en su conjunto hace de los problemas, de las

relaciones sociales y de las instituciones, en su mutua implicancia constitutiva, su núcleo más relevante.

Paralelamente el par Sujetos y Territorios, orientado a recoger la producción que estudia las prácticas y sus protagonistas en procesos que tienden a la territorialidad material y simbólica del territorio, esto es a la configuración de espacios a los que se dota de sentidos y significados asociados a los mundos de vida -necesidades y aspiraciones- de los colectivos que participan. Ello se expresa en el tratamiento de las disputas que se desarrollan alrededor de lo que puede entenderse como viejos y nuevos derechos. Desde el trabajo, la educación y la salud, ámbitos de la reproducción actualizados por las transformaciones de gobiernos reactivos a la vigencia de los respectivos derechos, hasta problemas intensificados por dichos regímenes como es el caso de las migraciones y el acoso a los pueblos originarios, pasando por las luchas ambientales y feministas, para llegar a las desigualdades inherentes, algunas de cuyas manifestaciones son también tratadas.

Muchos de los trabajos presentados rebasaron largamente la aludida y quizás arbitraria delimitación propuesta, mostrando por caso que, particularmente, Estado y Sujetos son dimensiones de ineludible consideración cualquiera sea el Área en que los trabajos se inscribieran. Ello no hace sino evidente la sobre-determinación significativa que da sentido a las cuestiones sociales y a su abordaje investigativo, constatación que, interpretamos, permite observar la presencia extendida de algunos rasgos del hacer académico que puede decirse avanzan con fuerza en lo que puede entenderse como un viraje epistémico en vías de consolidación.

Referimos por un lado a aquel de la crítica a la escisión sujeto-estructura que ha dominado el desarrollo de las ciencias sociales por largo tiempo; por otro a la ruptura con la ilusión funcionalista del orden y el equilibrio que sostienen a rajatabla perspectivas reproductivas del orden social; finalmente a la creciente adopción de una perspectiva comunicativa que niega supremacías en la tarea investigativa. En el primer caso estamos frente a un salto epistémico que supone la articulación de estas dos dimensiones y con ello la ruptura de perspectivas ancladas excluyentemente en una u otra determinación, (re)construyendo así la entidad y la capacidad de las ciencias sociales para comprender la realidad.

Se observa asimismo, en los diversos acercamientos que orientan los trabajos presentados, una crítica relacionada con esa modernidad instrumental y finalista que justifica la destrucción -de la naturaleza, de los mundos de vida, de identidades y subjetividades no convencionales, de condiciones de bienes-

tar-, en aras de la persecución de un futuro y un progreso que la experiencia histórica muestra inalcanzable en tanto se edifica sobre un equilibrio sacrificial y excluyente del Otro. Una interpelación reflexiva que entiende el presente como el tiempo de la vida y el conflicto como motor de la transformación social connota a contrario sensu la perspectiva de ponentes y panelistas.

Finalmente, el lugar antes detentado jerárquicamente por el investigador y la investigación en relación con sus “objetos” de estudio, cede ante el avance de la comprensión interpretativa propia de la hermenéutica como método que sitúa al Otro en el lugar del sujeto-experto sobre las cuestiones que se indagan. La superación del paradigma fundacional, esto es pre-hermenéutico, (re)constituye a las ciencias sociales recolocándolas en una horizontalidad que deviene del reconocimiento de la experiencia subjetiva y colectiva del “sujeto conocido”, experiencia generadora de una diversidad de mundos de vida y así de múltiples autonomías normativas, sólo comprensibles mediante una interacción comunicativa libre de coerciones.

La presencia de tales notas en la relevante producción que ahora se publica, no puede sino dejar de asociarse a un desplazamiento subjetivo, uno de cuyos más relevantes rasgos es el desarrollo de la autonomía creciente de individuos y colectivos, materializada en el caso de nuestra sociedad por una praxis que emerge en el seno mismo de la última dictadura militar, desafiando la abierta violencia genocida. Como no escapa a nadie, se trata de aquel proceso fundante que tiene en las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo a sus protagonistas principales. Las demandas de aparición con vida y de restitución de los nietos a sus familiares, levantadas en un marco de aislamiento y amenaza, pero impulsadas por inquebrantables sentimientos de amor y justicia, definieron en su continuidad un itinerario ético-humanitario que pronto adquirió un sentido político de resistencia frente a un poder fundamentalista protegido por la Iglesia, el aparato judicial, el poder económico, las corporaciones.

Es tal itinerario el que se difunde y despliega en amplias franjas de nuestra sociedad para transformar subjetividades y generar modos colectivos de actuación que abrigaron progresivamente demandas por el reconocimiento de los denominados derechos de “nueva generación”; los derechos a la vida, a las identidades de género, a la protección del medio ambiente, a la preservación de bienes e identidades originarias, a la democratización de los medios de comunicación, a la economía social y solidaria, a una justicia crecientemente democrática, a las políticas de ingreso familiar, entre otros.

Junto a este epocal repertorio de luchas y resistencias, el neoliberalismo reposiciona en el espacio público demandas que registraban un horizonte de

satisfacción, asociado a los derechos conquistados bajo el industrialismo y materializado bajo las formas bienestaristas del estado. Es así que, junto a las luchas por los derechos de “nueva generación” –en lo que constituye un regresivo proceso–, se multiplican problemáticas vinculadas a los niveles de vida, en campos tan cruciales como el trabajo, los servicios educativos, de salud, retiro, asistencia, a lo que cabe agregar la financiarización y encarecimiento de insumos vitales –agua potable, luz, gas– cuya producción deviene de la explotación de recursos naturales, esto es de aquello que constituyen bienes comunes y así debieran instituirse.

La relevante producción que reúne este libro del 1er Congreso Nacional de Ciencias Sociales que la Facultad de Ciencias Sociales pone a disposición pública, resulta pues de este doble despliegue de las prácticas individuales y colectivas asociadas a las cuestiones sociales que al tiempo que penetran a las ciencias sociales, generan en éstas una progresiva apropiación comprensiva de las demandas, aspiraciones y conocimientos a ellas asociadas. Tal apropiación se articula no pocas veces a tales prácticas en un movimiento que densifica la política, realimentando la interpelación de los cánones propios de la institucionalidad dominante. Puede entenderse que tal acontecer, que alimenta la capacidad transformativa de los vínculos universidad–sociedad, materializa un homenaje a la Reforma del 18 y a sus protagonistas, a la vez que tiñe de renovado optimismo no sólo la voluntad, también la inteligencia.

Queda agradecer la participación de docentes–investigadores y de alumnos de grado y postgrado de esta y otras instituciones universitarias que animaron intensamente las distintas jornadas. Así mismo, la tarea de cooperación entre las distintas áreas y secretarías de la Facultad que tuvo en los respectivos equipos profesionales y administrativos la colaboración que permitió la organización y realización de este 1er Congreso Nacional.

Córdoba, julio de 2019.

# **I: POBLACIÓN Y MIGRACIONES**

# EXPULSABILIDAD, DERECHOS HUMANOS Y MIGRACIÓN: UNA PAREJA DE TRES

Diego A. Cevallos Ammiraglia<sup>1</sup>

## Resumen

El trabajo es un análisis normativo que presenta puntos de reflexión y tiene como objetivo exponer la tensión entre la migración como derecho humano reconocido en el ordenamiento jurídico argentino, la Ley de Migraciones 25.871, y el Decreto 70/17 que la modifica y la *expulsabilidad*. Se ofrece una lectura del decreto mencionado desde la óptica de los Derechos Humanos y de un marco teórico que cuestiona la concepción del migrante como otro indeseable.

El punto de partida es que el fenómeno migratorio es administrado mediante instrumentales disciplinarios lo que genera una elevada criminalización y exclusión social de los migrantes.

La lectura de la normativa nos aporta que efectivamente hay una construcción del migrante como peligroso, en consecuencia, discriminable y expulsable, como así también, se pone de relieve que las políticas migratorias, las normas que las vehiculan, y en definitiva, las prácticas, son resultado de una concepción del mundo que clasifica a las personas según la nacionalidad, visión que Sayad denomina *Pensamiento de Estado*.

**Palabras claves:** migrante – Derechos Humanos – Decreto 70/17

## Introducción

La publicación en el Boletín Oficial el 30 de enero del Decreto de Necesidad y Urgencia n° 70/17 del Poder Ejecutivo Nacional de Argentina, brinda una oportunidad para reflexionar sobre la tensión entre la política migratoria reflejada

---

<sup>1</sup> Maestrando en Sociología (CEA-UNC). Estudiante de Abogacía (Facultad de Derecho, UNC). Lic. en Comunicación Social (Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC). Ayudante alumno en Sociología Jurídica y en Derecho Constitucional (Facultad de Derecho, UNC). Miembro de un equipo de investigación que trabaja migraciones, acceso a la justicia y educación jurídica (Facultad de Derecho, UNC). Becario del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales (Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba). Seminarista vocacional de Filosofía Política y Teoría Constitucional en “Anacharsis Cloots” a cargo del profesor Pablo Riberi (Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba, y Facultad de Ciencias Políticas, Universidad Católica de Córdoba).

en el decreto en cuestión, que modifica la Ley de Migraciones n° 25.871 y el derecho a migrar como un derecho humano reconocido legalmente.

El marco general de la legislación, como en cualquier temática lo da la Constitución Nacional (CN). No obstante, en materia de migraciones, hay un conjunto de instrumentos legislativos conformados por tratados regionales y bilaterales, la Ley de Migraciones, el Decreto 70/17 y una serie de disposiciones y resoluciones de la Dirección Nacional de Migraciones (DNM).

La disposición normativa contenida en el artículo 4 de la Ley de Migraciones n° 25.871, consagra el derecho a migrar como un derecho esencial e inalienable de la persona, es decir, como un derecho humano. En contraposición a esta perspectiva de Derechos Humanos adoptada por la ley n° 25.871, el Decreto 70/17 vehiculiza una política migratoria que impugna los derechos humanos que dice proteger.

El punto de partida es compartido junto a Monclús Masó (2008:12), que sostiene que “el fenómeno migratorio se está ‘gestionando’ a través de instrumentos punitivos, lo que provoca una elevada criminalización y exclusión social de los migrantes”. El título de la ponencia<sup>2</sup> intenta poner de relieve una situación dispar y de irregularidad. El derecho humano a migrar encuentra en la *expulsabilidad* uno de los reflejos del retroceso en materia de derechos humanos. Las medidas de “repatriación” (Monclús Masó, 2008:390), como es la expulsión, por ejemplo, suponen instrumentos punitivos que erosionan la consagración de la migración como un derecho humano.

Así, el Decreto 70/17, entre otras novedades, amplía los supuestos causales de expulsión de migrantes. Los más resonantes son los que se vinculan con los delitos. Si la sola presencia del migrantes es una presencia culpable en sí misma (Sayad, 2010), exige del migrante una “hipercorrección social” (Sayad, 2010: 396). De lo contrario, quedará incluido en el umbral de expulsión. La intranquilidad e incertidumbre en la construcción y planificación de un propio plan de vida es uno de los aspectos que conlleva la expulsabilidad. Siendo el migrante objeto de una fuerte regulación y sofocamiento punitivo, la presencia del migrante en el país de arribo es provisoria (Begala, 2015). Así, una condición asociada al migrante es la *expulsabilidad* que implica un indicador de la concepción del mundo que Sayad (2010:385) denomina *Pensamiento de Estado*. Esta, es la concepción del mundo que supone la clasificación de las personas en

---

<sup>2</sup> El título está inspirado en el panel denominado “Democracia, república y principios liberales: una pareja de tres” del Congreso Internacional de Teoría Constitucional “Democracia y Constitución” del año 2017, que se llevó a cabo en la Facultad de Derecho en la ciudad de Córdoba.



función del criterio de nacionalidad. En palabras más claras, Begala (2015: 2), lo expone con precisión:

“La visión de mundo que estructura nuestro pensamiento político ordinario, y que se expresa en lo que pensamos, representamos, definimos, valoramos y legislamos está condicionada por el *pensamiento de estado* y su consecuencia en la categorización de las personas en función de su nacionalidad”.

En esa clave, el migrante por no ser nacional, ya se encuentra en una situación de “falta” y es como si todas sus otras faltas cargaran el agravante de la falta primera.

La retórica de los Derechos Humanos y de la Argentina como país generoso ante el advenimiento de migrantes, no se condice entonces con un esqueleto de normas jurídicas que el Decreto 70/17 contiene, porque éste es el instrumento jurídico que vehiculiza una política migratoria que desconoce derechos de los migrantes.

## **La expulsabilidad en los intersticios de los considerandos del Decreto 70/17**

El Decreto 70/17, comienza su tracto sucesivo de fundamentos citando la disposición normativa contenida en el artículo 20 de la Constitución Nacional.<sup>3</sup> Dicho artículo, junto con el Preámbulo de la Constitución Nacional, configuran un entramado normativo que da cuenta de la generosidad de nuestro país en un nivel formal con respecto a los extranjeros. Generando tensión con esto, el Decreto 70/17 sostiene que hay necesidad de trabajar para perfeccionar el orden normativo migratorio a causa de fenómenos actuales como la globalización o el turismo, o el crimen organizado internacional. En otras palabras, el decreto en análisis, entiende que la expulsión está fundamentada en los fenómenos mencionados, por ejemplo, en la merma del crimen internacional organizado.

---

<sup>3</sup> Artículo 20.- Los extranjeros gozan en el territorio de la Nación de todos los derechos civiles del ciudadano; pueden ejercer su industria, comercio y profesión; poseer bienes raíces, comprarlos y enajenarlos; navegar los ríos y costas; ejercer libremente su culto; testar y casarse conforme a las leyes. No están obligados a admitir la ciudadanía, ni a pagar contribuciones forzosas extraordinarias. Obtienen nacionalización residiendo dos años continuos en la Nación; pero la autoridad puede acortar este término a favor del que lo solicite, alegando y probando servicios a la República.

Cuando el decreto se aproxima a los delitos vinculados a la narcocriminalidad, cita cifras (cuestionables) de personas extranjeras en el Sistema Penitenciario Federal. La norma jurídica tiene el defecto de confundir la noción de migrante con la de extranjero, dándole un tratamiento uniforme a dos calidades distintas. El extranjero, es tal en todos lados menos en el propio país. La categoría “extranjero” es creada por el derecho de los Estados. Los extranjeros son tales porque el derecho los define así.

Mientras que para la precisión de la noción de *migrante*, se requieren precisiones. Lo primero que se puede decir es que en la migración hay movilidad. En palabras de Begala (2011:196): “la migración es una especie dentro del género *movimiento* caracterizada por el cambio de residencia con posibilidades limitadas de reversibilidad”. Además, Begala (2011:196) agrega que en rigor de verdad, los migrantes se mueven, pero su movilidad está vinculada con estrategias de supervivencia y muchas veces su movimiento tiene que ver, como le gusta sostener a ella siguiendo a Bauman (2011), con que *le quitan el piso bajo sus pies*. Además, en la conceptualización de migrante, se suele tener en cuenta la calidad de vulnerable.

Para el censo, “migrante” es quien es censado en un Estado distinto al de su nacimiento. Esta definición confunde *extranjero* con *migrante*. Migrante –internacional– es quien abandona su país y arribando a otro, buscando mejorar su calidad de vida e intentando encontrar nuevas oportunidades, apremiado –generalmente– por la realidad socioeconómica del propio migrante y su entorno familiar. Extranjero, es alguien que se encuentra en un país en el cual no es nacional. La pregunta que resuena después de realizar estas precisiones conceptuales, ¿los extranjeros encarcelados son realmente migrantes (residentes) o son personas en tránsito? ¿No es un elemento de este tipo de delitos el cruce de las fronteras?

Otro gran capítulo en los considerandos del decreto, en donde notamos tensiones entre los derechos humanos y la *expulsabilidad*, es los fundamentos que se brindan para justificar el proceso expeditivo de expulsión y en el procedimiento mismo. Las expulsiones *exprés* supuestamente, se fundamentan según la literalidad del decreto, en que hasta antes del decreto, el procedimiento de expulsión era lento y que eso genera incertidumbre a los migrantes respecto de su situación. Lo cierto es que la incertidumbre radica en la condición de expulsabilidad. En palabras de Mezzadra (2005:23): “(...) vivir bajo la amenaza de ser expulsado de un país es terrible. Hay gente que construye toda una vida, proyectos, durante años y todo eso bajo la amenaza de ser expulsado de un día para otro”.

En otras palabras, la incertidumbre de los migrantes radica en que se les exige una conducta decorosa *in extremis*, en tanto el Decreto 70/17 amplía los supuestos causales a cuestiones empíricas que jurídicamente antes no estaban contempladas.

Casi en el absurdo, el propio decreto plantea un argumento inconsistente. La idea es la siguiente, como hay muchas expulsiones dispuestas y pocas concretizadas, hay que activar la expulsión. A nivel de expulsabilidad, la expulsión de un migrante de manera amenazante, cobra un sentido simbólico significativo. Los migrantes perciben que ante cualquier movimiento “en falso” serán deportados. Se puede imponer este interrogante, ¿el “Procedimiento Migratorio Especial Sumarísimo” es la forma de respetar los Derechos Humanos y restar incertidumbre a los migrantes, o es más bien la posibilidad inminente de ser expulsados, violando derechos constitucionales, lo que genera incertidumbre a los migrantes?

También el decreto justifica las medidas nombrando delitos “en particular (...) de tráfico de armas, de personas, de órganos o tejidos y de estupefacientes, lavado de dinero, inversiones en actividades ilícitas, trata de personas, genocidio, crímenes de guerra, actos de terrorismo o delitos de lesa humanidad y de todo otro acto susceptible de ser juzgado por la Corte Penal Internacional” pero aplica esas medidas de manera general a todo extranjero con antecedentes penales de cualquier tipo de delito. Además, aborda “antecedentes penales” con un grado de generalidad singular. Sumado a ello, se vislumbra que el decreto identifica extranjeros con antecedentes delictivos, con personas que son seleccionables y expulsables.

Las contradicciones y tensiones entre el polo de los derechos humanos y el extremo de la política migratoria restrictiva y con ella la propia expulsabilidad, son múltiples y se esconden en los intersticios de la retórica del decreto. Fundamentar la medida de expulsión y todo un capítulo nuevo en la Ley de Migraciones dedicado al procedimiento de expulsión sumarísimo en derechos humanos y respeto por los derechos de los migrantes parece ser una salida retórica a un conflicto complejo. Este análisis normativo, anclado en categorías teóricas que critican y develan *el pensamiento de Estado* (Sayad, 2010), echa luz sobre lo naturalizado que en general tenemos este modelo de pensamiento. La distribución inequitativa de derechos entre extranjeros y nacionales, además de desigualdades en torno a las proyecciones a futuro, los planes de vida, y la tranquilidad, nos parece, en general, algo “natural”. La *nacionalidad* como atributo parece algo natural (Stolcke, 2000). Así, el migrante porta la condición de

expulsabilidad. En cualquier momento, puede ser deportado. En consecuencia, su armado de planes futuros en su vida es una proyección inestable.

Las disposiciones normativas del decreto se encargan de construir al migrante como un ser indeseable, peligroso, delincuente y hasta emprendedor de grandes negocios vinculados a la narcocriminalidad, el tráfico de órganos, de tejidos humanos, entre otras cosas. Si las propias normas jurídicas son las que legitiman, refuerzan, y en cierta manera crean las diferencias en el trato entre nacionales y extranjeros, el esfuerzo reflexivo para poder visualizar que nuestras propias disposiciones están revestidas del *pensamiento de estado* es arduo.

El fenómeno migratorio, entonces, es interpretado, en general, a la luz de categorías construidas desde la estatalidad misma. En el *pensamiento de Estado*, actúa de manera instaurada e irreflexiva la categoría “nacionalidad” para adjudicar los bienes políticos entre los habitantes de un Estado. Así, la categoría “nacionalidad” funciona como elemento decisorio entre el reconocimiento y acceso a derechos o la omisión de los mismos, y está anclada en lo profundo del *habitus* (Bourdieu, 1994), en el conjunto de disposiciones internas y profundas que marcan una tendencia del pensar, actuar, valorar, definir, sentir. Para la propia estatalidad es una garantía que, en general, las personas y las instituciones sean irreflexivas en torno a la presencia del Pensamiento de Estado. La misión está en transformar la mirada, develar que la nacionalidad y el Estado nada tienen de natural y que no hay hasta aquí fundamentos consistentes que permitan esgrimir la nacionalidad como elemento diacrítico en la repartición y reconocimiento de derechos entre las personas de una nacionalidad o de otra. Creer que sólo los nativos tienen derechos es un error (Grimson, 2011).

## **La expulsabilidad en algunos artículos del Decreto 70/17**

El cuerpo normativo del Decreto 70/17 refleja lo que los considerandos ya anticipaban. Es un texto normativo que presenta tensiones en diferentes gradaciones de evidencia. En este subtítulo, si bien buceamos por todo el articulado del decreto, nos detenemos en algunos puntos que nos parecen medulares.

En primer término, la disposición normativa contenida en el artículo 4 del decreto y que modifica el 29 de la Ley de Migraciones,<sup>4</sup> se presenta como un ítem significativo para reflexionar. Aquí, el decreto dispone las causales de impedimento para ingresar o permanecer al territorio nacional.

---

<sup>4</sup> Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/270000-274999/271245/norma.htm>

Cuando se encarga de los supuestos causales de expulsión vinculados a delitos y antecedentes penales, sostiene, entre otros motivos, haber sido condenado o estar cumpliendo condena, o tener antecedentes o condena no firme en la República Argentina o en el exterior, por delitos que merezcan según las leyes argentinas penas privativas de la libertad, como si todos los delitos fuesen de la misma entidad. Otra posibilidad, es haber sido condenado o estar cumpliendo condena, o antecedentes o condena no firme en la República Argentina o en el exterior, respecto de delitos de tráfico de armas (...).

Remarcamos estos supuestos porque el mismo Decreto expresa que debe entenderse por antecedente a todo auto de procesamiento firme, cierre de la investigación preparatoria o acto procesal equiparable, e identifica en sus consecuencias los antecedentes penales con las situaciones de “haber incurrido o haber participado” en algunos delitos aunque la condena penal no esté firme.

En otros términos, un migrante que no ha sido condenado pero que está implicado en un proceso penal, queda comprendido en el radio de acción del decreto, accediendo el migrante así al umbral de expulsión ¿Cómo se lleva esto con el principio constitucional de inocencia? Hay una habilitación de expulsión por adelantado, antes de la sentencia. Si repasamos y aplicamos un criterio de interpretación literal, el decreto considera como antecedente penal un auto de cierre de la investigación preparatoria. El sobreseimiento, es un acto de cierre de la primera etapa, la investigación penal preparatoria, que implica desvinculación del imputado ¿el sobreseimiento también habilita la expulsión? Quizá, esto último parezca extremista, pero aun así consideramos que surge de la literalidad del decreto.

Párrafo aparte merece la casuística empírica. Diversos delitos, de diferente tenor, mismas consecuencias. Por un lado, nombra delitos como tráfico de armas, pero en el fondo cualquier delito, de cualquier pena, puede abrir el procedimiento de expulsión. En consecuencia, hay un esfuerzo de parte del decreto de unir delincuencia e inmigración. Hay una revitalización de viejos fantasmas que se creían superados. El principio de no reversibilidad de derechos humanos, como una característica básica de éstos, habría que reverla.

Siguiendo a Debandi (2015), si bien la medida de expulsión es administrativa en el derecho argentino, hay una relación simbiótica entre la lógica penal y la administrativa. El dispositivo se instaura sobre un discurso despenalizador cuando en realidad esconde una estrategia represiva. Además, Debandi (2015) sostiene que la instauración de un sistema de expulsión administrativo presentado bajo un modelo “higiénico” y correcto, permitiría fácilmente su aceptación social.

El modelo de expulsión de migrantes se presenta como “aséptico”, fundando un mismo mecanismo de represión y control social, en este caso, específico para la población extranjera.

Tener antecedentes delictivos entonces tiene consecuencias tanto para quien quiere ingresar al territorio argentino, como para quien ya reside en él. Ya sea el impedimento de ingreso o la expulsión propiamente dicha del territorio argentino, son medidas de igual intención: desvincular a los extranjeros que delinquen de la sociedad argentina.

El decreto debilita denodadamente el derecho a la reunificación familiar. El decreto habilita una potencialidad de expulsión significativa que conspira contra el derecho a poder vivir en familia. Sin embargo, esto no es todo. Cuando la Dirección Nacional de Migraciones únicamente por razones humanitarias, de reunificación familiar o auxilio eficaz a la justicia, admite en el país personas que quedan comprendidas en residentes permanentes o temporarios, éstas deben probar la convivencia del grupo familiar, al invocar reunificación familiar. Esto desconoce frondosos debates en torno al derecho al propio plan de vida y de familia que han suscitado previo a la sanción del nuevo Código Civil y Comercial y que se siguen ocasionando. En otras palabras, convivir no es un elemento determinante de una familia.

Hay como una suerte de isomorfismo en el decreto 70/17 entre la política criminal y la política migratoria. Así, podemos preguntarnos si ¿es legítima la expulsión como sanción específica de esta política criminal encarnada en la política migratoria, diferenciada, destinada a solamente los extranjeros? Creemos que la respuesta es no. La nacionalidad no debería ser un criterio que legitime la ruptura del principio de igualdad. El diseño de esta política criminal diferenciada encuentra asilo en el pensamiento de Estado y en la violencia simbólica desplegada por el campo jurídico (Bourdieu, 2000).

La violencia simbólica supone la complicidad de quien es el dominado en la relación de dominación, implica una aquiescencia sutilmente arrebatada a quienes operan en el campo jurídico, y a quienes se posicionan fuera del mismo. Entonces, cuando el campo jurídico reclama para sí cierta fuerza del derecho, pareciera que es legítimo dueño de esa fuerza que se auto proclama, en razón de las altas dosis de poder simbólico desplegado en y por el campo jurídico, normalizando categorías y situaciones, dándole una apariencia de neutralidad y legitimidad fatales. De esta forma, los cuestionamientos y las reacciones ante la medida de expulsión, sobre todo desde dentro del campo jurídico, no son ni cuantitativa ni cualitativamente significativos. La medida de expulsión se en-

cuenta revestida de un blindaje simbólico, que aun teniendo consecuencias en las biografías de los migrantes, le permite sobrevivir a los embates.

La Corte Suprema de los Estados Unidos, expresa que las categorías sospechosas *per se* son aquellas que originan una discriminación perversa en virtud de que: a) no se justifican estricta y rigurosamente en un interés legítimo del Estado o b) están organizadas en base a la persecución de grupos que tradicionalmente fueron excluidos de los derechos o beneficios que reconocen u otorgan las leyes (Treacy, 2011). En la misma sintonía, el primer antecedente en nuestro país, lo hallamos en un voto<sup>5</sup> emitido por los ministros Petracchi y Bacqué. En esa oportunidad se estableció que toda distinción entre nacionales y extranjeros, en lo que respecta al goce de los derechos reconocidos en la Ley Fundamental, se halla afectada por una presunción de inconstitucionalidad”. Sobre esa premisa, en este voto se señaló que “aquél que sostenga la legitimidad de la citada distinción debe acreditar la existencia de un ‘interés estatal urgente’ para justificar aquélla, y no es suficiente, a tal efecto, que la medida adoptada sea ‘razonable’” (considerando 7°).

Entonces, ¿qué hay detrás de esta política migratoria? Para Monclús Masó (2008), lo que hay detrás de este tipo de políticas vehiculizada a través de normas jurídicas y prácticas, es una racionalidad neoliberal conjugada con una racionalidad conservadora. La racionalidad neoliberal, se manifiesta en la reducción de costes económicos, en otras palabras, la expulsión permite deshacerse de una persona, permanente o temporalmente, con escasos costos en relación al mantenimiento del sistema penitenciario. Por otro lado, la racionalidad conservadora, supone una actitud xenófoba frente a los extranjeros.

Sin dudas que detrás de este tipo de políticas migratorias, pueden existir fundamentos alineados a lo mencionado por Monclús Masó (2008), así como la concepción del *Pensamiento de Estado*, que supone la distribución de bienes políticos y sociales de manera desigual en razón de la nacionalidad.

## Consideraciones finales

El título de la ponencia intenta manifestar, como anticipamos, una situación de que hay algo que está de más. Algo que excede, que no encaja. Mientras el migrante tendría como un “par perfecto” los derechos humanos, la expulsabilidad debería sobrar, aunque a juzgar por lo analizado está presente.

La expulsión siempre fue un criterio de selección y de exclusión de los extranjeros que por sus actividades delictivas ponían en riesgo la seguridad pú-

---

<sup>5</sup> Fallos 311:2272.15.

blica, en cambio actualmente la medida es usada como mecanismo de selección de los extranjeros (Begala, 2015) que contradice el cambio de paradigma de la Nueva Política migratoria introduciendo la perspectiva de los Derechos Humanos remplazando la de la Seguridad Nacional, al menos en lo discursivo. Con mucho criterio, Begala (2015) señala que la migración es así, la primera causa, no de los delitos en sí, pero si del contexto particular en el que el delito es definido en sus consecuencias. De esta forma, la nacionalidad cobra importancia, en tanto ser migrante no es un hecho inocuo (Begala, 2015).

Así, es necesario revisar los efectos de la limitación de derechos que causa esta medida administrativa sobre los migrantes y ser prudentes al acercarnos al objeto de estudio “migración”, porque de no revisar el pensamiento de estado, estaremos reforzándolo, reconociéndolo como simbólicamente eficiente. Lo cierto, es que la condición de migrante no es una *buena razón* que justifica la discriminación.

## Bibliografía

- BEGALA, S. (2015). “*Expulsión de extranjeros y su relación con la comisión de delitos*”. VI Congreso Latinoamericano y XVI Congreso Nacional de Sociología Jurídica. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Octubre.
- BOURDIEU, P. y TEUBNER, G. (2000). *La fuerza del derecho*. Bogotá: Uniandes.
- DEBANDI, N. (2015). “*El modelo de control de gestión migratoria francés: una extensión del sistema penal*”, en *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasilia. vol.23, no.45, 17-37.
- GRIMSON, A. (2011). “*Doce equívocos sobre las migraciones*”, en *Revista Nueva Sociedad*. N°233, 1-10.
- MEZZADRA, S. (2005). *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. España: Traficantes de Sueños.
- MONCLÚS MASÓ, M. (2008). *La gestión penal de la inmigración*. Ciudad Autónoma de Buenos Aire: Del Barco.
- SAYAD, A. (2008). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- STOLCKE, V. (2000). “*La “naturaleza” de la nacionalidad*”, en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*. IDES. Pp. 23-43. Buenos Aires
- TREACY, G. F. (2011). “*Categorías sospechosas y control de constitucionalidad*”, en *Leciones y ensayos*, nro. 89, 2011, 81-126.



## ASOCIACIÓN NIKKEI TUCUMÁN

Clara Lucía Calvo  
Sergio Francisco Naessens<sup>6</sup>

### Resumen

El presente trabajo es un avance del proyecto de investigación aprobado por el CIUNT y que tiene entre sus objetivos, abordar las comunidades de inmigrantes provenientes de Asia y África a Tucumán.

En esta ponencia indagaremos las formas de comportamiento asociacionista de la colectividad japonesa, arribada hace más de 100 años y nucleada en torno a la Asociación Japonesa. En la actualidad sus descendientes integran dos asociaciones que se desprendieron de la Institución originaria. De ellas nos centraremos en la Asociación Nikkei Tucumán, indagando su origen y proyecciones que sus integrantes tienen con el fin de preservar la cultura japonesa en la sociedad.

Es un trabajo exploratorio con consulta de fuentes diversas y entrevistas.

**Palabras Claves:** Asociacionismo – Japoneses – Tucumán

### Introducción

El presente trabajo es un avance del proyecto de investigación aprobado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT) sobre: Dinámicas territoriales de las sociedades contemporáneas del Mundo Afro-Asiático. Sus vinculaciones y proyecciones con Tucumán y América Latina.

El objetivo de esta ponencia es indagar acerca de las formas de comportamiento asociacionista de la colectividad japonesa en la provincia, la cual arribo hace más de 100 años y se nucleaba, en principios, en torno a la Asociación Japonesa de Tucumán, hoy inexistente.

En la actualidad los japoneses sufren la pérdida de identidad con sus ancestros, debido entre otros factores, a la falta de llegada de nuevos inmigrantes, a la exogamia de sus miembros, a la desaparición de la Asociación Japonesa de Tucumán como institución aglutinante, a la pérdida del idioma, costumbres y tradiciones niponas, etc.

---

<sup>6</sup> Centro de Estudios de Asia y África, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Correos electrónicos: claracalvop@hotmail.com; licsernaes@yahoo.com.ar

A pesar de esta situación, recientemente los japoneses, sus descendientes y seguidores de esta cultura oriental, crearon dos asociaciones: la Asociación Japonesa Tucumán y la Asociación Nikkei de Tucumán, ambas surgidas de la Asociación Japonesa de Tucumán, las cuales se sienten heredera de la asociación primigenia. En este trabajo nos centraremos en la Asociación Nikkei de Tucumán, indagando sobre su origen y proyección en el medio local.

Dado que el colectivo a estudiar es minoritario, se abordará la investigación a través de métodos cualitativos. En el presente trabajo se utilizarán las técnicas de autoinformación que obtienen los datos a partir de informes orales o escritos de los propios sujetos investigados. Entre estas técnicas, las más utilizadas en geografía, son las entrevistas con profundidad en las que puede haber o no, un guion de los temas a tratar. Por lo tanto se trata de un trabajo cuya base de investigación es la entrevista y la observación directa, utilizando como análisis el método Delphi (se entrevista a personalidades relevantes y conocedoras del problema).

Los inmigrantes y sus descendientes entrevistados son personas relevantes dentro de la comunidad japonesa radicada en la provincia. Algunos son referentes dentro de la colectividad y estuvieron vinculados a la Asociación Japonesa de Tucumán y otros integran la actual Asociación Nikkei de Tucumán.

## Los japoneses en Tucumán

La inmigración japonesa a la Argentina se inicia a finales del siglo XIX y Córdoba fue la provincia que acogió al primer inmigrante japonés que arribó al país en 1886.

Los japoneses son un ejemplo típico de una de las pequeñas colectividades que se asentaron en el medio local como fruto de la gran oleada migratoria que se registró en el país y en Tucumán entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

En el estudio de los japoneses llegados al país, la mayoría provenía de la provincia de Okinawa situada al sur de Japón. Islas que originariamente pertenecían a China y fueron ocupadas por Japón hacia 1882; por este motivo esa población era considerada de segundo orden en ese país asiático con claras influencias chinas y coreanas, y fue allí donde se liberaron las últimas batallas de la gran contienda bélica de mediados del siglo XX.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Palacios de Cosiansi, L y Naessens, S. (2004). Proceso de integración de la comunidad japonesa en Tucumán en *5tas. Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades*. San Fernando del Valle de Catamarca. Argentina. Universidad Nacional de Catamarca (pág. 4).

En la provincia de Tucumán se pueden establecer tres etapas en el proceso migratorio como sucede en el país.

La primera etapa se extiende desde 1910 hasta la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Las causas de expulsión del país de origen están relacionadas con la búsqueda de paz, tranquilidad y trabajo fuera de Japón, debido a las sucesivas guerras en las que estuvo envuelto el país del extremo oriente asiático.

Esta etapa estaba caracterizada por nipones que venían al país con la idea de hacerse la América insertándose en el mundo laboral, con la intención de acumular cierto capital, conservando sus costumbres e idioma y con el deseo de retornar al Japón.

En 1910 llegan los dos primeros japoneses a la provincia provenientes de Buenos Aires para instalar en San Miguel de Tucumán, una sucursal del Café Paulista de Buenos Aires. Dado el éxito en esta actividad varios paisanos de Buenos Aires, Rosario y Córdoba vienen a trabajar como mozos y los que poseían capitales instalan otros cafés.<sup>8</sup>

Esta actividad comercial fue muy fructífera, pero ante la competencia con los tucumanos en este rubro, decidieron abandonarla. Es así como hacia 1930 iniciaron otra actividad comercial, las tintorerías.

En la población migrante japonesa había un alto índice de masculinidad, caracterizada como una población joven y económicamente activa.<sup>9</sup>

Entre las consecuencias sociales, los japoneses llegados en esta primera etapa, trataron de mantener intacta su cultura, procurando contraer matrimonio solamente entre miembros de la misma colectividad. Así, muchos hijos de los japoneses de la provincia eran enviados de vacaciones a Buenos Aires donde la colectividad era más numerosa, con el objeto de relacionarse con jóvenes de la misma nacionalidad a fin de concertar matrimonios. La mayoría de los casamientos se realizaba por arreglo.<sup>10</sup>

La segunda etapa abarca el período de la segunda posguerra hasta 1970; los nipones llegan con otra mentalidad, con la idea de quedarse huyendo de la

---

<sup>8</sup> Naessens, S. (1994). La inmigración japonesa en la provincia de Tucumán en *Tomo II del IIº Congreso Nacional de ALADAA*. San Miguel de Tucumán. Argentina. Universidad Nacional de Tucumán (pág. 189).

<sup>9</sup> Maletta, H. y Lepore, S. (1990). La colectividad japonesa en la Argentina en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. Año 5, N° 15-16. Buenos Aires. Argentina. Centro de Estudios Migratorios Latinoamericano-CEMLA (pág. 428).

<sup>10</sup> Naessens, S. (2002). Análisis del proceso migratorio de la colectividad japonesa en la Provincia de Tucumán en *Revista del Departamento de Geografía*. N° 7. San Miguel de Tucumán. Argentina. Universidad Nacional de Tucumán (pág. 76).

situación caótica en la que quedó el país de origen después del conflicto bélico de mediados del siglo XX. Es justamente durante la década de 1950 cuando la inmigración de esta comunidad se produce a gran escala.

Japón se convierte en una nación expulsora por la falta de trabajo y estos inmigrantes decidieron afincarse definitivamente en Argentina. En esta migración, ahora, además de okinawenses como en la primera etapa, se suman japoneses de todo el país.

En este período jugaron un papel muy importante las cadenas migratorias y los recién llegados. Estos constituían familias numerosas con hijos pequeños, a diferencia de la primera etapa en la que predominaban los hombres solos que luego trajeron a su familia o iniciaron una familia en el nuevo país de acogida.<sup>11</sup>

Los nipones continuaron trabajando principalmente en las tintorerías, actividad que subsiste hasta nuestros días. Pero también lo hicieron en plantas industriales de Tucumán, donde se desempeñaron en relación de dependencia como técnicos, operarios, etc. como por ejemplo en Hitachi, una fábrica que originalmente poseía capitales japoneses, hasta que a mediados de la década de 1960 se convirtió en una industria con capitales nacionales.

Además, ante la decisión de radicarse definitivamente en Argentina, comenzaron a adquirir propiedades, se abrieron más culturalmente, aceptando los matrimonios mixtos, convirtiéndose a la religión católica, etc., entre las principales pautas de adaptación a la sociedad receptora.

Finalizando esta segunda etapa, en la década de 1970, la actividad laboral tradicional japonesa se diversificó con la incorporación de los viveros que prosperaron rápidamente.<sup>12</sup>

La tercera etapa comprende desde 1970 hasta nuestros días, durante la cual no se registran movimientos migratorios significativos de esta colectividad.<sup>13</sup>

Entre octubre y diciembre de 1993, el Sr. Yasuo Muraki, realizó un censo de la colectividad, el cual registró los siguientes datos: un total de sesenta familias de origen japonés. Había veinticinco personas nacidas en Japón y doscientos

---

<sup>11</sup> Palacios de Cosiansi, L. y Naessens, S. (2004). Cien Años de la Inmigración Japonesa en Tucumán en *Congreso ALADAA-Argentina*. CD-ROM. La Plata. Argentina. Universidad Nacional de La Plata.

<sup>12</sup> Naessens, S. (2002) Óp. Cit. (pág. 77-78).

<sup>13</sup> Naessens, S. Naessens, S. (1999). La colectividad japonesa radicada en el noroeste argentino en *Notas Históricas y Geográficas*. N° 9-10. Valparaíso. Chile. Facultad de Humanidades. Universidad de Playa Ancha (pág. 237).

cincuenta nipo-argentinos, totalizando doscientas setenta y cinco personas, que llegaban hasta la quinta generación.<sup>14</sup>

Con respecto a la distribución espacial en Tucumán, la mayoría de los japoneses vivían en los principales centros urbanos, en especial en San Miguel de Tucumán. También se radicaron en ciudades del interior como Concepción, Monteros, Yerba Buena y Tafí Viejo.<sup>15</sup>

Los japoneses instalados en la provincia constituyen la comunidad oriental mejor integrada a la sociedad local, si la comparamos con los coreanos y los chinos. Los japoneses de segunda, tercera y cuarta generación están casados en la inmensa mayoría con nativas y solo en los últimos tiempos se observa, sobre todo en los más jóvenes, el deseo de obtener becas de estudios y perfeccionamiento en la patria de sus mayores, atraídos tanto por el desarrollo del Japón moderno, como así también por el deseo de conocer las raíces de la cultura de sus abuelos

## **La Asociación Japonesa de Tucumán**

Un acontecimiento de gran importancia relacionado con el proceso de inserción de esta comunidad Tucumán, fue la creación de la Sociedad Japonesa de Tucumán, que se formó en 1923 y que dependía de la Sociedad Japonesa de Buenos Aires hasta que obtuvo su autonomía en 1938.<sup>16</sup>

Fundada como sociedad civil sin fines de lucro el 4 de octubre de 1959, en comicios celebrados en esa fecha, se eligieron a las autoridades provisorias y, el 25 de abril de 1960, se obtuvo la Personería Jurídica de la Provincia de Tucumán, con registro N° 401/1960. Entre los principales logros de esta Asociación fue la adquisición de un inmueble propio para que funcione como sede social y durante veinticinco años se desarrollaron múltiples actividades culturales relacionadas con su país de origen.

El principal objetivo de la Asociación Japonesa fue el de convivir con los argentinos y procurar el progreso conjuntamente, manteniendo la amistad con el pueblo que los acoge. Durante la existencia de esta Institución, la misma les permitió a los miembros de la colectividad, que participaban de las actividades,

---

<sup>14</sup> Naessens, S. (2002). Op. Cit. (pág. 76).

<sup>15</sup> Naessens, S. (2013). *La inmigración en Argentina en el Siglo XX. Análisis de casos: japoneses, belgas y coreanos en Tucumán*. San Miguel de Tucumán. Argentina. Universidad Nacional de Tucumán. Segunda Edición (pág. 139).

<sup>16</sup> Naessens, S. (1994). Op. Cit. (pág. 193).

mantener y preservar rasgos identitarios característicos que los vinculaban a su cultura oriental.

El auge de la asociación se dio durante las décadas de 1960, 1970 y comienzos de 1980, períodos en los que se desarrollaron diferentes actividades para promover la amistad, la solidaridad y las buenas relaciones entre todos los miembros de la colectividad y entre ellos y la comunidad local.

A mediados de la década de 1980 se desintegra la Asociación Japonesa de Tucumán, de acuerdo a la información oficial brindada por la Dirección de Personería Jurídica de la Provincia de Tucumán, la última renovación de autoridades se realizó el 15 de abril de 1985 y por un año. Al finalizar este período, y por no cumplir con los requerimientos legales, la asociación perdió su personería jurídica.

Este hecho significó la desvinculación de las familias de origen japonés entre sí y la pérdida progresiva de celebraciones comunitarias que conferían una fuerte identidad al grupo, desestructurando a la colectividad como grupo unido e integrado.<sup>17</sup>

En ocasión de la celebración del Bicentenario de la Independencia de Argentina en el 2016, la comunidad japonesa vuelve a visibilizarse en el medio local, gracias al impulso dado por la Asociación Japonesa de Argentina (AJA). Quienes realizaron un acto homenaje con motivo del Centenario de la creación de la Asociación Japonesa Argentina y por el Bicentenario de la Declaración de la Independencia.

En esa oportunidad, Alberto César Onaha (presidente de la AJA) otorgó dos medallas conmemorativas en el Museo Casa Histórica de la Independencia: una por los 100 años de la AJA y otra por los 200 años de la Independencia Argentina. Fue un hecho muy importante para la comunidad japonesa en Tucumán que se sintió ensalzada.

En su discurso Onaha expresó:

*“La entrega de estas dos medallas..., son testimonios para nosotros de la plena integración a esta maravillosa sociedad y es también la ofrenda del profundo agradecimiento que sentimos, por el recibimiento y la cálida acogida a nuestros abuelos y padres, que se enraizaron en estas tierras para la formación de sus familias, y su integración a la sociedad”.*

---

<sup>17</sup> Muraki, L. y Shiroma, N. (2006). Asociación Japonesa en Tucumán: Historia y cultura en *Aportes Científicos desde Humanidades* 6. San Fernando del Valle de Catamarca. Argentina. Universidad Nacional de Catamarca (pág. 62).

Las actividades desarrolladas por la comunidad en el marco del Bicentenario, fueron un éxito, ya que participaron casi todos sus miembros y despertó nuevamente el deseo de reorganizarse en una asociación que los nucleara.<sup>18</sup>

Sin embargo surgieron diferencias entre sus miembros quienes formaron dos Asociaciones, las cuales se atribuyen ser la heredera de la antigua Asociación japonesa de Tucumán. Ellas son la Asociación Japonesa Tucumán y La Asociación Nikkei de Tucumán, de las cuales nos centraremos en esta última.

## La Asociación Nikkei de Tucumán

La Asociación Nikkei se constituye legalmente el 30 de julio de 2017 para re-fundar, dar continuidad y renovar los objetivos fundacionales de la original Asociación Japonesa de Tucumán, de acuerdo a lo expresado por su Presidenta Keito Saito.

Actualmente posee alrededor de 80 socios descendientes de dieciséis familias de origen nipón y numerosos japoneses de corazón (así llamadas a todas las personas que aún sin tener ascendencia japonesa adoptan y difunden la cultura).

Entre sus objetivos, se destacan: *fortalecer la unión de la colectividad japonesa para que juntos construir una gran Asociación Nikkei en Tucumán donde brille la amistad y la alegría de cada encuentro*, según lo expresado en los portales de internet con los que cuenta la asociación.

*Nikkei* significa descendiente de japoneses pero además esta asociación incluye a los que llaman japoneses de corazón. La intención de esta nueva Asociación es *ser amplia, inclusiva, sin importar donde se haya nacido y la ascendencia que se posea*, de acuerdo a lo expresado por su presidenta.

La mayoría de los japoneses de corazón que integran la Asociación Nikkei provienen de los cursos de extensión de la lengua japonesa que se dictan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Keiko Saito, presidenta de la Asociación Nikkei de Tucumán, es hija de un inmigrante que primero pasó por Buenos Aires y luego, a finales de 1970, decidió radicarse en Tucumán. Su trabajo como intérprete y Jefe de la Sección de Producción de la empresa Emmes Hitachi Maxell hizo que se mudara al norte del país.

---

<sup>18</sup> El espíritu de la flor de loto se asoma entre los lapachos (20 de septiembre de 2016). *La Gaceta*. Recuperado de <https://www.lagaceta.com.ar/nota/699823/sociedad/espiritu-flor-loto-se-asoma-entre-lapachos.html>

Keiko es profesora universitaria en la carrera de arquitectura y una de las principales difusoras de la cultura nipona en la provincia. Desde hace más de treinta años que es docente del idioma. Sus primeros pasos en la enseñanza del idioma los dio en la desaparecida Asociación Japonesa y hoy también dicta sus clases en la Facultad de Filosofía y Letras.<sup>19</sup>

A pesar de su reciente creación, esta asociación ya ha comenzado a visibilizarse a través de diferentes actividades culturales en el medio local. En octubre de 2017, la Asociación Nikkei de Tucumán celebró y homenajeó a los japoneses mayores y sus familiares directos que sean mayores de 70 años, *Keirokai* (Día del respeto a los mayores) Este acto se llevó a cabo en el Museo de la Casa Histórica y el objetivo central de tal celebración, fue el reconocimiento al esfuerzo de los miembros de la comunidad que contribuyeron a engrandecer al país y difundir la cultura japonesa en Tucumán.<sup>20</sup>

Otra actividad importante fue la realizada en diciembre pasado cuando, la Asociación Nikkei de Tucumán hizo entrega de una placa conmemorativa en reconocimiento y agradecimiento al Centro de Estudios de Asia y África, dependiente del Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, por los estudios e investigaciones que los miembros del Centro realizan sobre la colectividad japonesa, entre otras.

Este evento se realizó en el marco de la celebración de los 25 años de la creación del Centro de Estudios de Asia y África (1992-2017).

## Conclusiones

Los integrantes de la comunidad nipona presentes en nuestro medio desde 1910 hasta la actualidad han evidenciado una fuerte integración con nuestra sociedad. Si bien el proceso de adaptación a la sociedad local fue difícil, especialmente para los integrantes de la primera generación, con el paso del tiempo esta colectividad fue adecuándose paulatinamente al medio.

A través de diferentes actividades económicas desarrolladas en su proceso de integración a la provincia, este colectivo fue gradualmente adaptándose a la nueva realidad de la sociedad local.

---

<sup>19</sup> La comunidad japonesa en Tucumán crece y se reagrupa (26 de octubre de 2017). *El Tucumano*. Recuperado de <http://www.eltucumano.com/noticia/244255/comunidad-japonesa-tucuman-crece-se-reagrupa>

<sup>20</sup> Keirokai en Tucumán (3 de enero de 2018). *La Plata Hochi*. Recuperado de [http://www.laplahochi.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1950:keirokai-en-tucuman&catid=61:comunidad&Itemid=73](http://www.laplahochi.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1950:keirokai-en-tucuman&catid=61:comunidad&Itemid=73)



A pesar que su inserción no presentó mayores obstáculos, y se integraron satisfactoriamente, buscaron preservar sus pautas culturales identitarias a través de la creación de asociaciones, que los aglutinó y los reconoció como miembros de una cultura diferente. Es así que surge la Asociación Japonesa de Tucumán en 1923 y que adquiere su personería jurídica en 1960. La misma a lo largo de 63 años de vida institucional, realizó numerosas actividades tendientes a preservar y difundir la cultura japonesa.

Luego de su desaparición en 1986, las actividades culturales y recreativas vinculadas a esta colectividad quedaron en un impase por unas décadas, hasta que en el marco del Bicentenario de la Independencia, y por intervención de la AJA, volvió a surgir la necesidad de los integrantes de la colectividad por reflojar los intereses asociacionistas.

Es así que nace la Asociación Nikkei de Tucumán la cual retoma el espíritu de la antigua Asociación Japonesa de Tucumán. Si bien esta asociación es de muy reciente creación la misma ya ha dado muestra de un compromiso con la comunidad local a través de la organización de significativos actos.

## Bibliografía

- MALETTA, H. y LEPORE, S. (1990). *“La colectividad japonesa en la Argentina”*, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. Año 5, N° 15-16 (pág. 425 a 521). Buenos Aires. Argentina. Centro de Estudios Migratorios Latinoamericano (CEMLA).
- MURAKI, L. y SHIROMA, N. (2006). *“Asociación Japonesa en Tucumán: Historia y cultura”*, en *Aportes Científicos desde Humanidades* 6 (pág. 57 a 63). San Fernando del Valle de Catamarca. Argentina. Universidad Nacional de Catamarca.
- NAESSENS, S. (1994). *“La inmigración japonesa en la provincia de Tucumán”*, en *Tomo II del IIº Congreso Nacional de ALADAA* (pág.185 a 195). San Miguel de Tucumán. Argentina. Universidad Nacional de Tucumán.
- NAESSENS, S. (1999). *“La colectividad japonesa radicada en el noroeste argentino”*, en *Notas Históricas y Geográficas*. N° 9-10 (pág. 231 a 239). Valparaíso. Chile. Facultad de Humanidades. Universidad de Playa Ancha.
- NAESSENS, S. (2002). *“Análisis del proceso migratorio de la colectividad japonesa en la Provincia de Tucumán”*, en *Revista del Departamento de Geografía*. N° 7 (pág. 73 a 81). San Miguel de Tucumán. Argentina. Universidad Nacional de Tucumán.
- NAESSENS, S. (2013). *La inmigración en Argentina en el Siglo XX. Análisis de casos: japoneses, belgas y coreanos en Tucumán*. San Miguel de Tucumán. Argentina. Universidad Nacional de Tucumán. Segunda Edición.

PALACIOS De COSIANI, L y NAESSENS, S. (2004). “*Proceso de integración de la comunidad japonesa en Tucumán*”, en *5tas. Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades* (pág. 1 a 12). San Fernando del Valle de Catamarca. Argentina. Universidad Nacional de Catamarca.

PALACIOS DE COSIANI, L. y NAESSENS, S. (2004). “*Cien Años de la Inmigración Japonesa en Tucumán*”, en *Congreso ALADAA-Argentina*. CD-ROM. La Plata. Argentina. Universidad Nacional de La Plata.

## Artículos periodísticos

El espíritu de la flor de loto se asoma entre los lapachos (20 de septiembre de 2016). *La Gaceta*. Recuperado de <https://www.lagaceta.com.ar/nota/699823/sociedad/espiritu-flor-loto-se-asoma-entre-lapachos.html>

La comunidad japonesa en Tucumán crece y se reagrupa (26 de octubre de 2017). *El Tucumano*. Recuperado de <http://www.eltucumano.com/noticia/244255/comunidad-japonesa-tucuman-crece-se-reagrupa>

Keirokai en Tucumán (3 de enero de 2018). *La Plata Hochi*. Recuperado de [http://www.laplatahochi.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1950:keirokai-en-tucuman&catid=61:comunidad&Itemid=73](http://www.laplatahochi.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=1950:keirokai-en-tucuman&catid=61:comunidad&Itemid=73)

## Entrevistas personales grabadas

Sr. Alberto Hashimoto, último Presidente de la Asociación Japonesa de Tucumán.

Sr. Yasuo Muraki, ex Presidente de la Asociación Japonesa de Tucumán, en distintos períodos durante las décadas de 1970 y 1980, ya fallecido.

Sra. Keiko Saito de Navarro, actual Presidente de la Asociación Nikkei de Tucumán.

# MIGRACIÓN Y SEGREGACIÓN ESPACIAL EN ARGENTINA: UNA MIRADA HISTÓRICA

María José Magliano<sup>21</sup>

María Victoria Perissinotti<sup>22</sup>

## Resumen

Las formas de acceso a la ciudad por parte de la migración limítrofe, desde la segunda mitad del siglo XX en adelante, se convirtieron en una preocupación para distintos gobiernos, implementándose medidas a tono con la visión que concibe a ciertas presencias migrantes como “no deseadas”. Una de esas medidas se llevó adelante en el año 1977, cuando el intendente de la Municipalidad de Buenos Aires, Cacciatore, y el presidente de facto boliviano Banzer firmaron un acuerdo de repatriación destinado a las familias bolivianas que vivían en “villas de emergencia” en Buenos Aires. El objetivo de esta ponencia es reflexionar, a partir del análisis de dicho acuerdo, sobre la profundidad histórica de esta problemática, reeditada en 2017 tras conocerse un proyecto del Estado nacional para relocalizar a migrantes que habitan asentamientos del conurbano bonaerense.

**Palabras clave:** segregación espacial – migraciones – desigualdades

## Introducción

Bajo la premisa de la necesidad de “descentralización” como un requisito indispensable para el “desarrollo” del país, en mayo de 2017 distintos medios de comunicación hicieron público un proyecto del Ejecutivo nacional cuyo propósito era la relocalización de migrantes extranjeros e internos que habitan en asentamientos informales del conurbano bonaerense. Si bien ese proyecto aún no se formalizó, su circulación llama la atención sobre el modo en que las formas de acceso a la ciudad por parte de la migración limítrofe constituyen una temática de preocupación para el Estado. Dicha preocupación puede rastrearse desde mitad del siglo XX en adelante, época en la cual distintos gobiernos comenzaron a implementar medidas a tono con la visión que concibe a ciertas presencias migrantes como “no deseadas”. Una de esas medidas tuvo lugar en 1977, cuando el presidente de facto boliviano Hugo Banzer (1971-1978) y el Intendente de la Municipalidad de Buenos Aires, Brigadier Osvaldo Cacciatore

---

<sup>21</sup> CIECS (CONICET y UNC) y FFyH-UNC. Correo electrónico: majomagliano@gmail.com

<sup>22</sup> CIECS (CONICET y UNC). Correo electrónico: vperissinotti@gmail.com

(1976–1982), nombrado por el dictador argentino Jorge Videla (1976–1981), firmaron un acuerdo de repatriación destinado a las familias bolivianas que vivían en “villas de emergencia” de Buenos Aires.<sup>23</sup> Este acuerdo se implementó en el marco de un plan más amplio de erradicación de las “villas” que había comenzado en la década del sesenta y que se reconfigura en los setenta durante la última dictadura militar.<sup>24</sup>

Si bien no se puede dar una cifra exacta de la cantidad de bolivianos que habitaban las “villas de emergencia” antes de la erradicación, debido a que las mismas fueron censadas en distintos meses y años, se calcula que en este período alrededor del 20 por ciento de la población total era de origen boliviano (Mugarza, 1985:100). Ese acuerdo, presentado por los medios oficiales argentinos de la época como “amistoso”, muestra las formas de disciplinamiento y control de la población que habitaba estos espacios urbanos. En un escenario fuertemente restrictivo tanto en Argentina como en Bolivia, la erradicación de las “villas” y la relocalización de su población, en términos de repatriación, resultaron una respuesta política a mano, encabezada por el gobierno argentino a través de la entonces Municipalidad de Buenos Aires y avalada por el gobierno boliviano. En mayo de 2017, en un contexto político sustancialmente diferente, el proyecto del Estado nacional que propone trasladar a los migrantes de los asentamientos bonaerenses pone de relieve, sin embargo, algunas similitudes en ese pensamiento de estado. El objetivo de esta ponencia es reflexionar entonces, a partir del análisis de dicho acuerdo, sobre la profundidad histórica de

---

<sup>23</sup> Las “villas de emergencia” son urbanizaciones informales surgidas en la década de 1940, producto de ocupaciones de tierra urbana vacante, que –entre otras características– producen tramas urbanas irregulares; cuentan con una buena localización en relación con los centros de producción y consumo (Vaccotti, 2017), están principalmente localizadas sobre terrenos fiscales, no poseen servicios públicos básicos y están en general altamente pobladas (Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2014).

<sup>24</sup> En 1964 se implementa la Ley N° 16.601, *Plan de vivienda para erradicar villas de emergencia*, que indicaba en su artículo 1 que “a partir del 1 de noviembre de 1964, la Secretaría de Estado de Obras Públicas tendrá a su cargo la ejecución y dirección de un plan de construcción de viviendas permanentes, con la finalidad de erradicar definitivamente las actuales villas de emergencia en todo el país ajustándose a las disposiciones municipales vigentes”. En la década siguiente, se avanza con una medida, el *Plan Integral de Erradicación de Villas*, en la Ciudad de Buenos Aires a través de una ordenanza municipal. Si bien dicho plan fue anunciado públicamente en distintos medios en 1976, la ordenanza que facultaba a la Municipalidad de Buenos Aires para ponerlo en práctica fue sancionada el 13 de julio de 1977, cuando en la ciudad se organizaban los preparativos para el mundial de fútbol previsto para 1978 (Snitcofsky, 2008:5).

la problemática del acceso a las ciudades por parte de los migrantes de sectores populares.

Recuperando los aportes teóricos de las perspectivas poscolonial e interseccional, buscamos reflexionar críticamente sobre los sentidos históricos de la “inclusión diferencial” (Mezzadra y Neilson, 2016) de la población migrante sudamericana en Argentina a través de las formas de acceso y circulación en los espacios urbanos. Nuestra premisa parte de considerar que las trayectorias migrantes en las grandes ciudades dan cuenta de la existencia de un “urbanismo subalterno” (Roy, 2011) –entendiendo que la subalternidad no solo es un atributo general de subordinación sino también una teoría de la agencia (Roy, 2011:227)– que organiza y estructura la vida y la cotidianidad de un amplio conjunto de la población. Esas trayectorias muestran, al mismo tiempo, que los clivajes de raza, clase social, origen nacional y género, entre otros, son constitutivos de las experiencias laborales, espaciales, educativas y políticas que involucran a la población migrante.

En términos metodológicos, esta ponencia se basa en un análisis cualitativo de un corpus documental conformado por un conjunto de políticas implementadas por ambos gobiernos en las décadas del sesenta y setenta, momento en que entra en vigencia el acuerdo de repatriación. Nos apoyaremos, además, en discursos que ofrecieron quienes estaban en la toma de decisiones en ese contexto histórico y en información que circulaba en los medios de comunicación de la época. A su vez, las reflexiones que orientan este artículo se nutren de un trabajo de campo cualitativo sostenido en el tiempo (desde el año 2012 en adelante) en asentamientos informales actuales de la ciudad de Córdoba habitados mayoritariamente por migrantes de origen sudamericano (bolivianos, paraguayos y peruanos). La ponencia se organizará en dos apartados. El primero describirá y analizará los alcances del acuerdo firmado entre la Ciudad de Buenos Aires y Bolivia para la repatriación de migrantes que habitaban las “villas” de la ciudad capital. El segundo se propone reflexionar sobre la profundidad histórica de la informalidad que afecta a las poblaciones migrantes en Argentina y que se expresa en sus formas de acceso y circulación por los espacios urbanos.

## **El acuerdo de repatriación: alcances e implicancias**

La migración boliviana hacia Argentina constituye un fenómeno histórico, detectado por los registros oficiales (censos nacionales y provinciales) desde 1869 en adelante. En sus comienzos, esta migración se ubicaba principalmente en

las zonas agrícolas fronterizas del norte del país (Jujuy y Salta principalmente) y luego, de manera progresiva desde mediados del siglo XX, los/as migrantes bolivianos/as se dedicaron, por un lado, a la cosecha de la vid en Mendoza, a la recolección de manzanas y peras en Río Negro y, por otro, acompañaron el proceso de crecimiento del área de influencia de la ciudad de Buenos Aires y otras zonas urbanas del país, como Córdoba, debido a la concentración de industrias manufactureras y de servicios que resultaron polos de atracción para esta población (Benencia, 2003:424).

En este marco, desde mediados del siglo pasado se intensificó la migración interna y limítrofe hacia las principales ciudades, fenómeno que no solo respondió a las crisis de las economías regionales y a las innovaciones tecnológicas sino también al crecimiento de la demanda de trabajadores para ciertas ocupaciones –en general informales y mal pagas– de carácter urbano, como la construcción, el trabajo agrícola y el empleo doméstico remunerado. Las trayectorias laborales fuertemente marcadas por la precariedad y la informalidad limitaron las posibilidades de acceso al mercado formal inmobiliario en las grandes ciudades. Los migrantes, varones y mujeres, que llegaron a las ciudades argentinas durante la segunda mitad del siglo XX se encontraban con serias dificultades en la adquisición de una vivienda, debido a la existencia de una fuerte “segmentación residencial” que los afectaba directamente debido a su pertenencia de clase. Esto implicaba que solo podían aspirar a cierto segmento del mercado inmobiliario que se corresponde con “zonas degradadas” a las cuales se accede a través del mercado informal (Terrones Ribas, 2005:204). Es bajo este escenario que emergieron las “villas” como espacios posibles para habitar los espacios urbanos.

En este marco, el spot de la televisión pública argentina en el que se anunciaba el acuerdo de repatriación expresaba que “necesidades de reordenamiento edilicio determinaron un amistoso acuerdo entre la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y el Consulado General de la República de Bolivia, el que determinó el feliz retorno de varios contingentes de ciudadanos bolivianos a distintas ciudades de su patria”.<sup>25</sup> En ese mismo registro, siempre con música festiva de fondo, la publicidad muestra imágenes de familias bolivianas viajando en tren desde la estación de Retiro en Buenos Aires hasta la de Villazón en Bolivia, pues para hacer efectivo el acuerdo, se contó con la participación activa de Ferrocarriles Argentinos así como de la Dirección Nacional de Migraciones en Argentina (Mugarza, 1985:101). Junto con las imágenes, la publicidad agregaba:

---

<sup>25</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iDJoxcng6DM>. Consultado el 16 de septiembre de 2017.

“Decir adiós a los amigos siempre es difícil, pero, cuando el camino a recorrer lleva como destino final el reencuentro con la tierra que los vio nacer, se hace menos doloroso. Los medios puestos a disposición por las autoridades argentinas en estrecha colaboración con sus pares de Bolivia fueron clara muestra de los reales papeles e inequívocas relaciones de los dos países identificados en un mismo destino: el amor al prójimo, la libertad, la paz”.<sup>26</sup>

La voz del locutor del spot oficial de la televisión pública argentina confirmaba que “Cochabamba, La Paz, Oruro, muchos otros nombres podrían entrar en la lista de las ciudades que se unieron a los festejos dando cordial bienvenida” y, remataba que “esta gente retorna a su patria para aplicar los conocimientos adquiridos en esta República Argentina. Sin lugar a dudas, podrán aportar su imaginación y espíritu de sacrificio en la proyección y desarrollo de Bolivia. La hermandad latinoamericana es posible”.<sup>27</sup> Quien les dio la bienvenida a los y las migrantes que fueron repatriados fue el propio presidente de Bolivia, Hugo Banzer. En un discurso ofrecido desde el Palacio Quemado señaló:

“Hermanos bolivianos, hoy más que nunca la patria que los vio nacer se siente feliz y alborozada al recibir en su regazo a sus hijos que por la fuerza de las circunstancias del pasado se vieron en la necesidad de buscar horizontes de realización más allá de nuestras fronteras”.<sup>28</sup>

Las visiones “armoniosas” expresadas en la idea de “acuerdo amistoso” encubren las relaciones de poder que se esconden tras él. En primer lugar, que la firma del acuerdo de ninguna manera colocaba a las dos partes –la Municipalidad de Buenos Aires y el Estado boliviano– en igualdad de condiciones para su elaboración e implementación. Esto supone reconocer que el proceso de relocalización y repatriación, para el caso de los y las bolivianos, fue una decisión unilateral de la Municipalidad de Buenos Aires con el aval del gobierno argentino, luego aceptada –no sin tensiones– por el gobierno de Bolivia. En segundo lugar, la visión armoniosa parece perder de vista que, en los hechos, la relocalización implicaba el traslado forzoso y compulsivo de la población, tanto migrante como nativa, porque habitaban las “villas de emergencia” que se buscaba erradicar. En este sentido, el spot esconde una cuestión central: la concepción del Estado respecto de las personas que habitaban esas “villas”. Debido a su condición de clase, a su adscripción étnico-racial y a su origen

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iDJoxcng6DM>. Consultado el 16 de septiembre de 2017.

<sup>27</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iDJoxcng6DM>. Consultado el 16 de septiembre de 2017.

<sup>28</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iDJoxcng6DM>. Consultado el 16 de septiembre de 2017.

nacional, esas personas engrosaban el colectivo de la población “no deseada”. Y también debido a las formas de acceso a la ciudad; formas que, al apropiarse del espacio urbano a partir de la ocupación del terreno, impugnaban y desobedecían los “derechos de propiedad” (Harvey, 1993) en un proceso de movilidad que se inicia a mediados del siglo XX en el marco de las migraciones internas hacia las grandes ciudades.

Aunque en sus inicios el acuerdo de relocalización y repatriación de migrantes bolivianos generó controversias con Bolivia en relación con el trato discriminatorio que recibían las personas de esa nacionalidad en Argentina (Dandler y Medeiros, 1991); luego se llegó a un acuerdo entre ambos estados. Fue así que, desde el gobierno de Bolivia, terminaron alentando el “retorno” de migrantes –o de algunos de ellos. El propio Banzer se había plegado a la medida del gobierno argentino, dándoles la “bienvenida” a quienes habían sido repatriados. Asimismo, el acuerdo de repatriación se implementó en el contexto de la elaboración y puesta en vigencia de una nueva ley migratoria en Bolivia, el Decreto-Ley de Inmigración N° 13.344 de 1976.<sup>29</sup> En esta normativa se advertía: “el bajo índice demográfico de Bolivia constituye uno de los mayores problemas para el logro del desarrollo económico, social y político del país”. Este Decreto-Ley planteó la necesidad de crear un organismo especializado que “dirija y planifique una política integral, canalizando en forma sistemática programas de inmigración y de defensa de los recursos humanos del país”. De este modo, se constituyó el Consejo Nacional de Inmigración (CONAIN) como organismo especializado dependiente del Ministerio del Interior, Migración y Justicia (Art. 4), siendo una de sus finalidades “promover el retorno de bolivianos radicados en el exterior” (Art. 13).<sup>30</sup>

En Bolivia, el acuerdo encajaba entonces con un contexto político en donde se establecía la necesidad de “retornar” a los ciudadanos bolivianos que vivían en el exterior. Para su concreción cada parte –la Municipalidad de Buenos Aires y el gobierno boliviano– asumía determinadas responsabilidades: mientras que el gobierno boliviano permitiría importaciones sin impuestos y prometía terrenos para edificar casas en Cochabamba, créditos para la construcción y la obtención de empleo; el gobierno argentino se comprometía a solventar

---

<sup>29</sup> Es importante destacar que, así como en 1976, durante el gobierno de Banzer, en Bolivia se adoptó una nueva normativa migratoria, lo mismo sucedió en Argentina durante el gobierno de Videla en 1981, dando cuenta de la importancia geopolítica que le atribuyen generalmente los gobiernos militares a la población.

<sup>30</sup> Para un análisis en profundidad de la política migratoria boliviana en perspectiva histórica véase Domenech y Magliano, 2007.



el transporte a cambio de que los emigrantes entregaran sus documentos de residencia.

Según indican Dandler y Medeiros (1991:51), en el marco de este acuerdo regresaron aproximadamente mil familias, pero el gobierno boliviano no cumplió con la totalidad de los compromisos asumidos. En tal sentido,

“cerca de 200 familias de Cochabamba organizaron una cooperativa de repatriados para presionar al gobierno para que concediera lotes urbanos para construcción de casas. Si bien consiguieron sus objetivos al cabo de pocos años, el gobierno jamás dio créditos para otros servicios” (Dandler y Medeiros, 1991:51).

En cambio, el gobierno argentino fue mucho más “eficiente” en su propósito. Según cifras oficiales, en 1976, cuando comienza a plantearse la relocalización, unas 213.823 personas habitaban las “villas de emergencia” de la ciudad de Buenos Aires, mientras que en 1983 ese número bajó hasta alcanzar las 12.593, mostrando que más de 200.000 personas fueron desalojadas durante este período (Snitcofsky, 2008:5). Una gran parte de esas personas fueron a engrosar los asentamientos del conurbano mientras otros regresaron a sus provincias o países de origen (Jauri, 2011), como sucedió con un importante número de migrantes bolivianos que residían en estos espacios.

Ahora bien, pese a que muchas de las personas que vivían en las “villas” fueron relocalizadas y, en el caso de las migrantes, repatriadas –como muestran las cifras para comienzos de la década del ochenta–; la migración boliviana hacia Argentina no solo se mantuvo, convirtiéndose en el segundo origen de la población extranjera residiendo en el país para el año 2010, sino que también continuó dirigiéndose hacia –y construyendo– asentamientos informales –las “villas” – en las principales ciudades del país, conjuntamente con otras dinámicas migratorias internas y regionales, especialmente de Paraguay y Perú.

En el próximo apartado indagaremos en ese *continuum*, que ha configurado un “urbanismo” subalterno”, buscando reflexionar sobre la profundidad histórica de un proceso que, de manera recurrente, emerge como problema en la agenda pública y frente al cual se despliegan, también de manera recurrente, respuestas políticas de tipo coyuntural sin contemplar la complejidad que estructura las migraciones, tanto internas como internacionales.

## **Acceso a la ciudad: entre la informalidad y la agencia**

En distintos momentos históricos, diversas problemáticas relacionadas con la ciudad –como la vivienda, el espacio, la inseguridad, la ilegalidad, entre otras– se asociaron a las migraciones y a los/as migrantes. Debido a trayectorias laborales fuertemente marcadas por la precariedad y la informalidad, un amplio conjunto de las poblaciones migrantes regionales –conjuntamente con las internas– han encontrado importantes dificultades de acceso a los espacios urbanos en general y a la vivienda en particular. Diferentes estudios, en especial focalizados en el período de auge neoliberal que se inicia en la década de los noventa y en el contexto más actual, han mostrado en extenso esas dificultades (Gago y García Pérez, 2014; Gallinati, 2015; Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2014; Perissinotti, 2016 y 2017; Portes, Roberts y Grimson, 2008; Vaccotti, 2014 y 2017). Al hacinamiento, la precariedad de las viviendas y la irregularidad en la tenencia de las tierras (Vaccotti y Mera, 2014), se le suman otras dificultades como la falta de acceso a servicios básicos como el agua potable y la electricidad (Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2014). Sin desconocer las especificidades que el contexto neoliberal les imprime a esas dificultades, nuestra intención es proponer una mirada que recupere la historicidad de la informalidad que ha marcado la vida de un amplio conjunto de las poblaciones migrantes en la Argentina contemporánea, expresada en las múltiples barreras para poder obtener un lugar donde vivir.

“Las villas miseria eran el lugar de destino de la migración”; cuando llegaban a la ciudad, todos los migrantes, internos y externos, “se instalaban en las villas”, sostiene Hugo Ratier (2010: 80). Así pues, la relación entre migración y segregación urbana no constituye una novedad. Por el contrario, la migración es un “elemento insoslayable” para comprender la conformación de espacios subalternos como las denominadas “villas miseria” y los asentamientos informales (Ratier, 2010: 80). Este reconocimiento, como bien señalan Mera y Vaccotti (2013: 179), no supone asumir una relación unívoca entre un fenómeno y otro ya que, cuando se realiza, esta asociación tiende a cargarse “de sentidos perniciosos que esencializan y culpabilizan a [los migrantes] de procesos sociales que los trascienden”, alimentando actitudes de estigmatización. Por el contrario, señalar esta relación (compleja, problemática) permite dar cuenta de la profundidad histórica de este fenómeno: los migrantes, internos e internacionales, vienen enfrentando hace muchos años constricciones materiales para el acceso a la vivienda. Constricciones a las cuales se suman las dificultades derivadas de una visión estatal como la analizada en el apartado anterior a partir del acuerdo de erradicación y traslado de familias bolivianas que habitaban las

periferias de la ciudad de Buenos Aires. Constricciones que, en su historicidad, vienen obligando a estas personas a desarrollar una serie de estrategias para garantizar su acceso a la ciudad.

Ahora bien, el punto (y aquello que quisiéramos poder mostrar) es que, en esas estrategias, incluso si atravesados por una fuerte segregación, los migrantes juegan un rol decisivo en la construcción de nuestras ciudades. Valiéndonos del concepto de “urbanismo subalterno” y de su invitación a pensar contra las narrativas “apocalípticas y distópicas” (Roy, 2011: 224) que ven en espacios como las villas y los asentamientos el lugar de la privación y la desposesión, nos interesa poner de relieve toda la capacidad de *agencia* que esos espacios condensan.

A lo largo de los seis años que han pasado desde que comenzamos nuestro trabajo de campo en zonas periféricas de la ciudad de Córdoba, hemos visto cómo los y las migrantes latinoamericanos que empezaron a habitar esos espacios transformaron, con su trabajo y esfuerzo, terrenos baldíos en barrios *habitables*. Este proceso, como hemos desarrollado con anterioridad (Magliano, Perissinotti y Zenklusen, 2014; Perissinotti, 2016), comienza con la apropiación de predios (en su mayoría, fiscales), el desmalezamiento, la marcación de lotes y la construcción de casillas informales que garanticen la ocupación del espacio. A través de avisos informales entre “compatriotas”, los y las migrantes ponen a jugar sus redes migratorias (Pedone, 2010), para lograr el acceso y la circulación en las ciudades de destino. Con el correr del tiempo, las casillas informales se fueron convirtiendo en casas de *material noble* (principalmente, cemento y ladrillos) y la precariedad de las ocupaciones fue adquiriendo legitimidad gracias al trabajo de demanda de derechos que llevan adelante, cotidianamente, muchos de los habitantes de esos barrios. Un trabajo que, poniendo en diálogo la propuesta de Partha Chatterjee (2011) con la de David Harvey (1993) proponemos conceptualizar en términos del trabajo político necesario para garantizar el derecho a la ciudad. Un trabajo que, sin solución de continuidad con el de aquellos migrantes de mediados del siglo XX de los que habla Ratier (2010), ha configurado lo que podríamos denominar un “urbanismo subalterno”.

Ahora bien, siguiendo la propuesta de Roy (2012) acerca de cómo utilizar analíticamente los postulados del urbanismo subalterno, aún resta una aclaración por hacer. Llamar la atención sobre todo aquello que estos modos de autoconstrucción del espacio encierra no implica, de ninguna manera, realizar una reivindicación acrítica de estas prácticas. De hecho, como hemos podido observar a lo largo de nuestro trabajo de campo, la ausencia del Estado —o su presencia “adelgazada”, como sostiene De Marinis (2011)— se hace sentir en

el transcurrir cotidiano de los habitantes de estos espacios. Así por ejemplo, es común que durante los días de verano escasee el agua, o que los días de invierno se desborden las precarias conexiones eléctricas. Asimismo, las calles de tierra suelen inundarse a la primera lluvia, puesto que no existen desagües que faciliten el drenaje. Por esas mismas calles, es difícil que ingrese una ambulancia o un móvil policial, dada su fisonomía. En este sentido, reconocer la agencia implicada en los procesos de autoconstrucción del espacio que desde la segunda mitad del siglo XX tienen como protagonistas a mujeres y varones migrantes no implica desconocer estas dificultades. Supone, en todo caso, reconocer las formas creativas en las que los y las migrantes (como miembros de las clases populares) han sabido responder a las ausencias del Estado.

## **Consideraciones finales**

En mayo de 2017, la circulación del proyecto de ley del ejecutivo nacional que tenía como objetivo la relocalización de habitantes de asentamientos informales del conurbano bonaerense llamó nuestra atención en tanto mencionaba explícitamente los sujetos a los cuales se destinaba: los migrantes (extranjeros e internos). Indagando en esta cuestión, encontramos que no era la primera vez que, en nuestro país, se intentaba llevar adelante una política semejante. Como mostramos, en 1977, el acuerdo firmado entre la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires y el gobierno boliviano tenía como propósito central erradicar a la población de este origen. Reconociendo entonces que el modo en que las formas de acceso a la ciudad por parte de la migración limítrofe han constituido una temática de preocupación para el Estado desde mediados del siglo XX, en esta ponencia nos propusimos indagar en la profundidad histórica de la problemática del acceso a las ciudades por parte de los migrantes de sectores populares.

En un primer momento, mostramos entonces las profundas relaciones de poder que se escondían tras la idea de un “acuerdo armonioso”, como se presentaba el programa de relocalización firmado entre Buenos Aires y Bolivia. Relaciones de poder sostenidas en la concepción del Estado respecto de las personas que habitaban esas “villas”: personas que, por su condición de clase, étnico racial y origen nacional eran tenidas como indeseables.

En este marco, los y las migrantes provenientes de Bolivia y de otros países de la región que continuaron arribando a nuestro país, debieron hacer frente a múltiples situaciones de exclusión que los enfrentaba a serias dificultades en la adquisición de una vivienda. En este contexto, la autoconstrucción de espacios

y lugares donde vivir emerge como una estrategia posible. Por eso, en la segunda parte de esta ponencia buscamos poner de relieve todo lo que de agencia hay en los procesos de construcción de esos espacios subalternos. Se trata, en todo caso, de evitar caer en la mirada coyuntural que parece primar en las políticas analizadas, a partir de nutrirla del espesor y de la profundidad histórica que estos procesos encierran.

## Bibliografía

- BENENCIA, Roberto (2003) “*Apéndice: La inmigración limítrofe*”, en Devoto, Fernando, *Historia de la inmigración en Argentina*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, pp. 433-484.
- CHATTERJEE, Partha (2011) “*La política de los gobernados*”, en *Revista Colombiana de Antropología* 47(2), pp. 199-231.
- DANDLER, Jorge y MEDEIROS, Carmen (1991) “*Migración temporaria de Cochabamba, Bolivia, a la Argentina: Patronos e impacto en las áreas de envío*”, en: Pessar, Patricia, *Fronteras permeables*, Planeta, Buenos Aires, pp. 19-54.
- DE MARINIS, Pablo (2011), “*Derivas de la Comunidad: algunas reflexiones preliminares para una teoría sociológica en (y desde) América Latina*”, en *SINAIS. Revista Eletrônica*.
- DOMENECH, Eduardo y MAGLIANO, María José (2007) “*Migraciones internacionales y política en Bolivia: pasado y presente*”, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Buenos Aires, 62, pp. 3-42.
- GAGO, Verónica y García Pérez, Eva (2014) “*Ciudad próspera, ciudad monstruosa: nuevas racionalidades urbanas a partir del caso Indoamericano*”, en *Quid*, 16(4), pp. 66-83.
- 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*”, en *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, 2, pp. 51-78.
- HARVEY, David (1993) “*The Social Construction of Space and Time: A Relational Theory*”, en *Geographical Review of Japan*, 67 (2), pp. 126-135.
- JAURI, Natalia (2011) “*Las villas de la ciudad de Buenos Aires: una historia de promesas incumplidas*”, en *Question. Revista especializada en periodismo y comunicación*, 1(29). Consultado el 2 de marzo de 2018 en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/565/856>.
- Ley de Inmigración, Decreto-Ley N° 13.344, 1976, Bolivia.
- Ley N° 16.601, *Plan de vivienda para erradicar villas de emergencia*, 1964, Argentina.

- MAGLIANO, María José; PERISSINOTTI, María Victoria y ZENKLUSEN, Denise (2014) **“Estrategias en torno a las formas de apropiación y organización del espacio en un ‘barrio de migrantes’ de la ciudad de Córdoba”**, en *Estudios Demográficos y Urbanos*, 29(3), pp. 513-539.
- MENAZZI CANESE, Luján (2013) **“Ciudad en Dictadura. Procesos urbanos en la ciudad de Buenos Aires durante la última dictadura militar (1976-1983)”**, en *Scripta Nova*, XVII(429). Consultado el 28 de febrero de 2018 en: <http://www.ub.edu/geo-crit/sn/sn-429.htm>.
- MERA, Carolina y VACCOTTI, Luciana (2013) **“Migración y déficit habitacional en la ciudad de Buenos Aires. Resignificando el ‘problema’”**, en *Argumentos* 15, pp. 176-202.
- MEZZADRA, Sando y NEILSON, Brett (2016) **La frontera como método**, Tinta Limón, Buenos Aires.
- MUGARZA, Susana (1985) **“Presencia y ausencia boliviana en la ciudad de Buenos Aires”**, en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 1, pp. 98-106.
- PEDONE, Claudia (2010) **“Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios”**, en *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N°19, pp. 101-132
- PERISSINOTTI, María Victoria (2017) **Un lugar donde vivir Procesos migratorios y experiencias políticas en un barrio de la ciudad de Córdoba**, Tesis de Maestría, Maestría en Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- PERISSINOTTI, María Victoria (2016) **“Un lugar donde vivir. Las luchas migrantes por el acceso al espacio urbano en la ciudad de Córdoba (Argentina)”**, en *REMHU. Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana*, XXIV, pp. 59-76.
- PORTES, Alejandro; ROBERTS, Bryan y GRIMSON, Alejandro (2008) (comps.) **Ciudades latinoamericanas. Un análisis comparativo en el umbral del nuevo siglo**, Universidad de Zacatecas y Porrúa ediciones, México.
- RATIER, Hugo (2010). **“El antropólogo como informante. Una conversación con Hugo Ratier”**, en *Temas de antropología y migración*, 0, pp. 78-84.
- ROY, Ananya (2011) **“Slumdog Cities: Subaltern Urbanism”**, en *International Journal of Urban and Regional Research*, 35(2), pp.223-238.
- SNITCOFSKY, Valeria Laura (2008) **“Identidad y experiencia en las villas de Buenos Aires”**, en *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- TERRONES RIBAS, Albert (2005) **“Política social y exclusión residencial de las mujeres inmigrantes en Madrid y Barcelona”**, en Solé, Carlota y Lluís Flaquer (eds.), *El*

*uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*, Madrid, Instituto de la Mujer, pp. 193-298.

VACCOTTI, Luciana (2017) ***“Migraciones e informalidad urbana. Dinámicas contemporáneas de la exclusión y la inclusión en Buenos Aires”***, en *EURE*, 43(129), pp. 49-70.

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)”***, en *Estudios Sociales Contemporáneos*, 11, pp. 38-50.

# LA REINSERCIÓN SOCIO-LABORAL DE MIGRANTES ARGENTINOS RETORNADOS DE ESPAÑA (2008-2018): LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

María Candelaria Martínez<sup>31</sup>

## Resumen

La presente ponencia tiene el objetivo de presentar las coordenadas metodológicas de una investigación más amplia que se interroga acerca de los procesos de inserción social y laboral de migrantes argentinos retornados de España. La intención de conocer los modos en que se produce la experiencia de inserción motivó a un diseño cualitativo de investigación. Entonces, se presentarán las categorías utilizadas en los objetivos del diseño de investigación, las dimensiones de las mismas como también las posibles preguntas de las entrevistas semi-estructuradas en profundidad. Se especificará qué se entiende por inserción social, inserción laboral como así también por las estrategias elaboradas y los recursos utilizados por los migrantes.

**Palabras Claves:** migración de retorno – inserción social – inserción laboral.

## Introducción

La presente ponencia expone los primeros lineamientos de un proyecto final de licenciatura en curso, el cual aborda las diferentes modalidades de los *procesos de inserción* de argentinos retornados de España en el período 2008-2018. El mismo se encuentra en presente formulación y precisión, y se pregunta sobre los diferentes modos en que se dieron los procesos de inserción tanto social como laboral de migrantes argentinos que regresaron de España en un período posterior a la crisis global de 2008.

Si bien durante mucho tiempo el foco de análisis en el campo de las migraciones argentinas estuvo puesto en los procesos de emigración e inmigración de los argentinos que marchaban al exterior, a partir de este acontecimiento global, se evidenció un incremento en el volumen de retornados hacia América Latina, y en concreto de la Argentina, que puso al retorno como uno de los temas de mayor interés dentro del área de estudio de las migraciones internacionales.

---

<sup>31</sup> Universidad Nacional de Villa María. Correo electrónico: cande\_16mart@hotmail.com



Como exponen Cerrutti y Maguid (2016) la disminución en el número de residentes argentinos registrados en el Padrón Municipal de Habitantes de España comienza a notarse a partir de 2009, y la disminución entre ese año y comienzos del 2015 ronda las 43.000 personas. Si bien este hecho provocó el surgimiento de algunos trabajos sobre el retorno y la reinserción a sus países de origen, los análisis en cantidad siguen siendo insuficientes y, en particular, se evidencia una escasez de estudios que se centren en cómo se producen los *procesos de reacomodación* de estos migrantes una vez arriban al país de origen. De ahí que esta investigación pretende contribuir a dar respuestas sobre ello.

Para la realización de este análisis, se adoptará la perspectiva transnacional (Glick Schiller et al., 1992). Esta última, plantea importantes desafíos conceptuales al estudio de la movilidad, entre los que se incluye el análisis del retorno como parte del ciclo migratorio. De acuerdo con Sayad (2000), hay que pensar el retorno como un elemento constitutivo de la condición del inmigrante, que atraviesa constantemente el proyecto migratorio y que vincula en todo momento las dos sociedades presentes en la experiencia migratoria: la sociedad de emigración y la de inmigración.

Para conocer las diversas modalidades de reinserción social y laboral de los retornados, el objetivo que tiene este proyecto es identificar las estrategias que los retornados ponen en juego en el proceso de reinserción socio-laboral. Para lograr dicho objetivo, se tendrán en cuenta las particularidades de cada trayectoria migratoria como así también el perfil de cada entrevistado –sus recorridos, su experiencia laboral, su educación, situación familiar, trayectoria laboral– que delinearon, por un lado, cada retorno, y posiblemente especifiquen cada modalidad de reinserción.

Basándose en un diseño de investigación cualitativo y multisituado, y con la idea de contribuir al campo de estudio de aquellos emigrados que regresan a sus países de origen, este trabajo presenta algunas consideraciones teórico-metodológicas a tener en cuenta en los estudios de reinserción de argentinos retornados de España. Se presentará, en primer lugar, las implicancias del retorno y la reinserción desde una perspectiva transnacional. En segundo lugar, se expondrán los datos contextuales que han conectado la sociedad argentina y española a lo largo de la historia. Luego se presentarán los lineamientos metodológicos que se consideran importantes al momento de observar la reinserción. El trabajo concluye con una reflexión preliminar acerca de la estrategia metodológica que se utilizará la presente investigación.

## **El retorno desde la perspectiva Transnacional**

El enfoque transnacional surge como una manera de ‘salvar’ las limitaciones teórico-metodológicas de las teorías clásicas de la migración. Estas últimas conciben la migración como un suceso compuesto de diversas etapas o ciclos y se caracterizan por concebir al retorno como una interrupción o el final del ciclo de movilidad del migrante (Cavalcanti y Parella, 2013). En consecuencia, la perspectiva transnacional intenta romper con las concepciones tradicionales en tanto se preocupa por comprender las complejidades y múltiples transformaciones que se dan en las actuales migraciones internacionales. Es así como el retorno es entendido como una parte del proceso migratorio que comprende una continuidad histórica en el curso de las migraciones por un lado, pero por el otro, el proceso de retorno se encuentra imbricado con otros procesos de transformación social que deben ser tomados en cuenta para entender los determinantes como los impactos de la migración (Glick-Schiller, 2005; Glick Schiller y Thomas Faist, 2009).

De esta manera, la perspectiva transnacional considera que la migración de retorno es parte del proceso migratorio que incluye relaciones económicas, sociales y culturales entre las sociedades de origen y las de destino, mediadas por un constante intercambio de recursos, dinero, bienes, ideas, información y valores (Rivera Sánchez, 2013) Asimismo, Cavalcanti y Parella (2013) mencionan que hoy en día los migrantes desarrollan redes, estilos de vida, actividades e ideología que interconectan las sociedad de origen y las de destino.

Siguiendo esta línea, es necesario realizar una apreciación, y es que si bien el retorno debe ser estudiado teniendo en cuenta las características y las formas de involucramiento en los lugares de origen como en los de destino, es menester considerar que las categorías “país de origen” y “país de destino” no se encuentran sujetas ni son definitivas, ya que posiblemente puedan representar un momento dentro de la trayectoria migratoria. Así, en el caso de las dinámicas de circularidad o re-emigración estas categorías quedan limitadas. En otro caso, ese lugar llamado “origen” no es necesariamente el lugar desde el cual el individuo emigró antes de arribar a destino pero sí corresponde el retorno hacia un espacio habitado con anterioridad. En todas estas sociedades en que los migrantes se encuentran involucrados, se extienden redes, actividades, y estilos de vida que engloban todas las sociedades en cuestión. Las relaciones, prácticas y experiencias en las que se entrelazan dichas sociedades permiten dar cuenta de las limitaciones de considerar al retorno como un evento estático y definitivo.

En relación a la delimitación espacial de los procesos migratorios, desde el transnacionalismo podemos establecer que éste se escapa del ámbito del clásico modelo del conocimiento científico, en tanto estos fenómenos sociales no se encuentran delimitados dentro de los límites geográficos del Estado-Nación. Es así como el espacio que engloba a este fenómeno es lo que las autoras como Basch, Glick Schiller y Szanton Blanc (1994), han denominado “campo social transnacional”. Dentro de este ámbito, algunos migrantes se encuentran influenciados por sus vínculos con sus países de origen o por las redes sociales que exceden las fronteras nacionales. Ese desborde de “lo nacional” no se da únicamente en términos geográficos, sino que también a través de prácticas de carácter económicas, sociales, culturales y políticas que conectan la sociedad de emigración e inmigración, dentro de lo que se llama el campo social transnacional.

### **Desplazamientos migratorios entre España y Argentina: algunas consideraciones temporales**

En este apartado expondremos cuáles fueron las características propias del desarrollo de las movilidades migratorias que llevaron a que se establezca una interrelación entre las sociedades internacionales de emigración e inmigración –y retorno–, es decir, la sociedad argentina y la española.

En función de la emigración, tomamos los datos de Actis y Esteban (2007, 2008) quienes, a partir de una perspectiva socio-histórica, presentan la salida de emigrantes argentinos hacia España en cinco momentos contextuales.

El primer momento es aquel que los autores denominan “*los pioneros*”, en tanto está compuesto por aquellos primeros ciudadanos argentinos que emigraron a España en un momento anterior a la guerra civil española hasta mediados de los ‘70. La segunda etapa es la llamada “*época del exilio (1975-1983)*” cuando la intromisión de la dictadura militar, que destituye el gobierno de facto de María Estela Martínez de Perón, genera un significativo flujo de migración entre Argentina y España. Los autores especifican que entre 1976 y 1986 las cifras oficiales muestran un incremento medio anual del 13,9%. Al final de dicho proceso había unos 20.000 inmigrantes que llegaron a España con nacionalidad argentina. Esteban (2015) en un estudio posterior, señala que si bien probablemente durante la parte más sanguinaria de la dictadura la migración estuvo compuesta por exiliados políticos, considerando también la década del ‘80 es probable que la emigración de argentinos hacia España estuviera caracterizada por migrantes económicos. La tercera etapa corresponde al “*inicio de*

*la migración económica y los devaluados de la hiperinflación (1984-1992)*” donde se establece que en 1991 se produjo en España la regularización de extranjeros argentinos que incorporó a quienes llegaron a fines de los ochenta debido a la crisis de la hiperinflación en 1989-1990. En este caso, entre 1987 y 1992 se muestra un incremento medio del 12,9% anual de inmigrantes argentinos en España.

Durante esta etapa coexistieron desplazamientos en ambas direcciones: había exiliados que retornaban, como también nuevos emigrantes económicos; entre éstos últimos también ex exiliados que reemigraban después de un intento fallido de retorno (Esteban, 2015). El cuarto período de flujo es el llamado “*receso y reanudación de la emigración: 1993-1999*” debido a que si bien parece que la estabilización argentina de 1992 logra disminuir las salidas del país, es a partir de 1995 cuando la crisis que afecta a grandes porciones de la sociedad, una parte de ella toma como estrategia la salida del país. Los datos de empadronamiento en España que corresponden a este período muestran un incremento importante entre los años 1996 y 2000; incremento que muestra una aceleración de las entradas al final del último gobierno de Menem. Un dato importante es que durante esta etapa los poseedores de permiso de residencia disminuyeron un 29% frente al aumento del 61% que obtuvieron nacionalidad española. También, entre los residentes, descendieron quienes estaban inscriptos dentro del Régimen General, mientras aumentaron los que estaban en el Régimen Comunitario (Esteban, 2015). El último momento es cuando se produce el denominado “*Boom migratorio: los huidos del corralito (2000-2004)*”, período en el cual se dio un aumento nunca antes ocurrido de inmigrantes argentinos en España: en el plazo de tres años arribaron más personas desde Argentina que los que se habían radicado a lo largo de dos décadas. Precisamente, el aumento fue del 40% en 2001 y del 61% en 2002, el año de mayores desplazamientos. El total de nuevos argentinos emigrados a España en este período ascendió a 189.895. Este movimiento migratorio era simultáneo al desarrollo de la crisis económica y social en la Argentina: entre 2001 y 2003 se manifestaron índices altos de pobreza, indigencia, desempleo y concentración del ingreso.

En este caso, Schmidt (2014) comenta que el flujo masivo de esta etapa si bien se da por la agravante situación económica, el aumento de la precariedad laboral, del desempleo y de los niveles de pobreza también se ve influenciado por otros factores como las restricciones impuestas por los Estados Unidos, y el endurecimiento de su política migratoria tras el atentado a las torres gemelas el 11S. Esto contribuyó, en gran medida, a transformar a España en el destino

más concurrido por los emigrantes latinoamericanos y argentinos, a partir de 2002. Es posible notar un consenso por varios autores (Novick 2005; Actis y Esteban 2007, 2008; Schmidt 2014; Esteban 2015,) en que el proceso del 2001 fue el de mayor envergadura tanto cuantitativa como cualitativamente, hecho que inducirá centrarnos en los retornados que hayan emigrado a España en este período.

En su posterior trabajo, Esteban (2015) agrega otro momento de las migraciones argentinas hacia España ampliando el análisis e identificando una sexta etapa, a saber: “*el descenso de la emigración y... ¿retorno? (2005-2010)*”. El autor sostiene que el progresivo mejoramiento de la situación política y económica en la Argentina a partir de 2003 se tradujo, en primer lugar, en un estancamiento del crecimiento de la emigración hacia España y luego, en saldos negativos que llevan a pensar en desplazamientos en sentido inverso, llámese, posibles retornos. Es en el año 2009 y 2010 cuando se produce un descenso del stock de personas nacidas en Argentina empadronadas en España (descensos de 1,24% y 1,81% respectivamente).

Por su parte, Cerrutti y Maguid (2015), exponen que en el fenómeno de retorno de emigrantes argentinos con posterioridad a la crisis de fines de 2008 es de esperar que el grupo más grande de retornados provenga de España debido a que dicho país sufrió drásticamente los impactos de la crisis internacional, y que si bien desde el año 2005 el aumento se hace menos pronunciado, es a partir del 2009, cuando los efectos de la crisis comienzan a notarse y el número de argentinos residentes en España comienza a descender. Al respecto, Schmidt (2014) afirma que en el 2007 España es afectada por una crisis financiera internacional que es generada por el colapso de la burbuja inmobiliaria en los Estados Unidos, provocando la denominada crisis de las hipotecas sub-prime. Así, a inicios de 2008 el pinchazo de la burbuja inmobiliaria ibérica, provocó la caída del sector de la construcción, impactó en los sectores industriales, y disparó el crecimiento del desempleo.

Estas condiciones se vieron plasmadas no sólo en la vida de los españoles sino a su vez en los inmigrantes residentes en dicho país. Rivero (2015) afirma que al producirse la crisis española en el 2008, se da un giro en la vida de los inmigrantes produciendo por primera vez un descenso en la cantidad total de los mismos, con una gran proporción de latinoamericanos –entre ellos argentinos– quienes se verían afectados, en primera medida, por la pérdida del empleo. Schmidt (2014) comenta que entre mediados de 2007 y de 2009, la tasa de desocupación de los migrantes argentinos subió de 8,9% hasta 22,3 %. Durante 2009, cuando la crisis económica comenzaba a hacerse notar, cerca de

7.000 mil argentinos decidieron salir de España. De esta manera, el contexto español podría ser considerado como un factor de “push&pull” (Castles, 2007) actuando –en este caso– como un elemento de re-expulsión de la migración argentina hacia su país de origen.

Rivero (2017), en su estudio de argentinos retornados de España, expone que la crisis económica española es percibida por varios de sus entrevistados como un punto de inflexión que tiene inevitablemente implicancias en la reformulación del proyecto migratorio. A su vez comenta que el cambio de paradigma económico (a partir del 2003) es valorado positivamente por parte de los entrevistados, sobre todo por aquellos que emigraron en el contexto de crisis del Corralito

Entonces, al contrario de lo sucedido en el momento de emigración económica hacia España –situación en que el contexto de crisis en Argentina actuaba como un factor de expulsión hacia otros países–, esta época de crisis española puede comprenderse como un factor desfavorable y de tránsito hacia el país de origen.

Al momento del retorno, las condiciones estructurales de Argentina fueron favorables. Schmidt (2014) menciona que desde 2003 en la Argentina se produce un cambio de perspectiva en tanto que los nuevos gobiernos favorecieron el desarrollo económico con mayor inclusión social. Luego de la crisis del 2001 –que provocó la salida de argentinos del país– en donde la pobreza afectaba al 54% de las personas, y la indigencia al 27,7%, durante el periodo 2003-2007, la evolución de la tasa de pobreza fue en decadencia. A su vez, se produce la recuperación del empleo y los ingresos y la reducción de la desigualdad llevando así a mejorar las condiciones de vida de la población.

En resumen, las movilidades que han conectado la sociedad argentina con la española han sido significativas a lo largo de los años. Como sostienen Reher y Sánchez Alonso (2009) “es difícil encontrar en la historia de las migraciones mundiales un caso como el de las corrientes migratorias España-Argentina-España” (p.77).

## **Puntos de partida para abordar la reinserción de migrantes retornados**

Para responder a la pregunta sobre las modalidades de los procesos de reinserción social y laboral de argentinos retornados de España, en primer lugar en menester exponer lo que se entiende por reinserción social y laboral. Según Rivera (2011) estudiar el retorno de migrantes comprende analizar las prácticas

y estrategias para establecerse y/o reinsertarse en un lugar y temporalidad específica. Es por esto que para comprender las modalidades se prestará especial atención a las estrategias que diseñan los retornados para reinsertarse en su sociedad de origen. En este sentido, la reinsertión se entiende como un proceso que puede significar la permanencia definitiva de los sujetos como también a un “ir y venir”, una circularidad que puede estar abierta a nuevas movi­lidades que impliquen un nuevo destino que no sea el de origen.

Tomando la perspectiva de Ambriz Nava (2016), se entiende por estrategias al conjunto de actividades y prácticas que llevan a cabo los migrantes retornados, que dependerán de la preparación o la idea de regresar previamente internalizada, de los recursos adquiridos durante su trayectoria migratoria y de la estructura de oportunidades o las condiciones contextuales del espacio al que retornan. Las estrategias de reinsertión laboral están orientadas a la creación o búsqueda de empleos en el lugar al que se regresan, mientras que las estrategias de reinsertión social son aquellas que están orientadas a la creación o recuperación de vínculos socio-afectivos y a las negociaciones que se realizan en los espacios de socialización al retornar. En este sentido, se propone entender el contexto de retorno y a los retornados como agentes sociales que median entre las condiciones estructurales y las subjetivas/objetivas que se entretajan en la experiencia para diseñar estrategias de reinsertión.

Para diseñar la estrategia metodológica se tomó en cuenta el modelo de reintegración de retornados de Cassarino (2004, 2007). El autor, en su propuesta, tiene el propósito de mostrar cuáles son los elementos que influyen para que el retorno sea exitoso o no. En este sentido, destaca que son tres los elementos fundamentales para analizar la reinsertión: en primer lugar se encuentra la “preparación del retorno”, es decir, la voluntad y la disposición para volver, luego la habilidad para movilizar recursos tangibles e intangibles, y por último las condiciones macroeconómicas del país de origen y de destino.

La preparación del retorno no se refiere únicamente a la voluntad del migrante para retornar, sino también a la disposición para volver. Esto quiere decir que la preparación es un conjunto de actividades voluntarias orientadas a la captación de información de acuerdo a las circunstancias del lugar de origen, o a la existencia –o no– de un plan de reinsertión sobre la idea previa de cómo retornar.

Según el autor, los migrantes –antes y durante el proceso de reinsertión– analizan los recursos disponibles de acuerdo con las circunstancias específicas de los países de destino y origen. Los recursos tangibles vendrían a ser aquellos relacionados al capital económico y financiero, y los recursos intangibles al ca-

pital humano, social, las habilidades y conocimientos que los migrantes reúnen antes y después de regresar al país de origen.

Otro de los presupuestos es que la movilización de recursos se produce en función de la experiencia individual de cada migrante, como de las trayectorias migratorias y laborales, y los contextos socio históricos particulares. De esta manera, los patrones de reinserción sociolaboral estarán diferenciados por factores como la edad, el estado civil, el nivel de instrucción, la duración de la estancia en destino, los motivos del retorno, el estatus ocupacional. Siguiendo esta línea, Schmidt (2014) considera que la reinserción es un proceso que depende de varios factores como las motivaciones del retorno, la duración de estancia en destino, las redes sociales con las que el migrante cuenta a su regreso, las experiencias adquiridas, entre otras.

Por consiguiente, para dar cumplimiento al objetivo de la investigación y analizar las modalidades de reinserción social y laboral de migrantes retornados a través de las estrategias desplegadas por los mismos, se tendrá en consideración: la preparación del retorno, los recursos movilizados y las condiciones macro-estructurales de las sociedades de origen. En este caso, la unidad de observación serán las trayectorias migratorias laborales de los individuos.

En base a lo anteriormente desarrollado, y tomando los modelos de Ambriz Nava (2016) y Cassarino (2004, 2007), la propuesta de análisis de las estrategias de reinserción socio-laboral tiene en cuenta dos dimensiones: por un lado la individual, y por el otro la colectiva. La fusión de ambas permite conocer qué hacen los migrantes de retorno para realizar actividades identificando las oportunidades, movilizando recursos y tomando ventaja de ellos, que les permitan diseñar estrategias para reinsertarse laboral y socialmente en su sociedad de origen.

En este sentido, la dimensión individual incluye las características socio-demográficas básicas del individuo, el plan previo sobre el retorno y reinserción, como la trayectoria socio-laboral migratoria. En conjunto formarán parte de los recursos con que puede contar –o no– el migrante. La dimensión colectiva viene a representar el entorno socio económico de la sociedad de origen, es decir, la estructura de oportunidades que rodea al retornado. Dentro del mismo se integra tanto el contexto económico como normativo (apoyos gubernamentales) que puedan actuar como limitantes o incentivos en la reinserción. Entonces, la capacidad de agencia del individuo se encuentra en el medio de la dimensión individual y colectiva con que se cuenta.

Por último, para lograr dichos objetivos, y como parte de una investigación vinculada a la perspectiva transnacional, se incorporará un tipo de diseño mul-



tisituado. Éste último permite comprender la complejidad en la que se inscribe la articulación entre varios procesos que se dan entre más de un lugar físico y acercarse al punto de vista del migrante que construye su espacio de vida a partir de las conexiones entre más de un país (Hirai, 2012). Esto no implica que el estudio vaya a realizarse en dos localizaciones socio-espaciales sino que se tendrán en cuenta los diversos vínculos que se establecen entre los contextos de origen y los de destino al momento de analizar –entre otras cosas– la existencia o no de un plan de reinserción, las trayectorias laborales migratorias y los contextos de las sociedades implicadas.

## Reflexiones preliminares

Con el objetivo de comprender las diversas modalidades de reinserción de migrantes argentinos retornados de España y de identificar las estrategias que generan dichos retornados para reinsertarse tanto social como laboralmente, expondremos las primeras preguntas específicas de la investigación que se cree llevarán a responder el objetivo de la investigación. Estas mismas fueron pensadas con la propuesta de análisis anteriormente presentada.

Para conocer las estrategias de reinserción laboral, dentro de la **dimensión individual** las preguntas específicas que tiene el trabajo son: ¿Tenía el migrante una idea o plan de reinserción laboral al momento previo de retornar? ¿Cuál era? ¿Se logró ese plan de retorno/reinserción?, El plan de retorno, ¿Cuenta con una idea pre-establecida de retorno definitivo?, ¿En qué medida influye el tiempo de estadía en destino en el proceso de reinserción laboral?, ¿Cómo está constituida la trayectoria migratoria laboral del migrante antes y después de su estadía en destino?, ¿Qué tipo de recursos movilizan los retornados en la elaboración de estrategias de reinserción laboral? ¿Cuáles tienen más valor?

Dentro de la **dimensión colectiva**, el trabajo se pregunta: ¿En qué medida influyen las políticas de reinserción de origen/destino en los procesos de reinserción laboral?, ¿Cómo influye el contexto económico en origen al momento al momento de la reinserción?

Por otro lado, para conocer las estrategias de reinserción social, dentro de la **dimensión individual** las preguntas específicas son: ¿Conservan los migrantes durante su estancia en destino las redes sociales/vínculos o las retoman en el momento previo a emprender el retorno? ¿Cómo influye esta preparación del retorno en el proceso de reinserción social?, ¿Cuál es el lugar que ocupa la familia en el proceso de negociación de códigos/prácticas/costumbres?, ¿Cuáles son los espacios de socialización que frecuentan los retornados al retornar?,

¿Existen redes de vínculos transnacionales o las prácticas transnacionales? ¿En qué medida estas influyen en la generación de estrategias?, ¿Cuáles son los recursos que movilizan los retornados en la elaboración de estrategias de reinserción social? ¿Qué tipo de recursos son los que más se utilizan?

Es preciso aclarar que dichas preguntas son parte de la estrategia metodológica que se encuentra en presente formulación por lo que la intención de presentarlas se realiza con el fin de establecer un debate y reflexión sobre el contenido de la misma, con el objetivo de cuestionar qué implicancias epistémico-metodológicas son necesarias al momento de estudiar los procesos de reinserción de migrantes y las estrategias que utilizan para llevar a cabo ese proceso de volver a involucrarse social y laboralmente en ese espacio que ha sufrido una transformación al igual que los retornados.

## Referencias bibliográficas

- ACTIS, Walter.; ESTEBAN, Fernando (2007): *“Argentinos en España (“sudacas” en tierras “gallegas”): el estado de la cuestión”*, en Novick, S. (dir.). Sur-Norte. *Estudios sobre la reciente emigración de argentinos*, Editorial Catálogos, Buenos Aires, pág. 205-258.
- ACTIS, Walter; ESTEBAN, Fernando. (2008): *“Argentinos en España: inmigrantes, a pesar de todo”*, en *Revista Migraciones* N° 23, p. 79-115. Madrid, España.
- AMBRIZ NAVA, Alondra Alejandra (2016). *“Estrategias de reinserción laboral de migrantes de retorno en dos municipios de Zacateas”*. Tesis de Maestría en Estudios de Población. El Colegio de la Frontera Norte, A.C. México. 123 pp
- BASCH, Linda; GLICK SHILLER, Nina; SZANTON BLANC, Cristina (1994) *Nations unbound. Transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Pensilvania: Gordon and Breach Science Publishers.
- CASSARINO, Jean Pierre. (2004): *“Theorizing return migration: a revisited conceptual approach to return migrants”*, en *International Journal on multicultural societies*. Vol. 6, N° 2, p. 253-279
- CASSARINO, Jean. Pierre. (2007). *Entender los vínculos entre migración de retorno y desarrollo. V Seminario Inmigración y Europa. La dimensión exterior de las políticas de inmigración en la Unión Europea*. Barcelona, España.
- CASTLES, Stephen. (2007) *“Migration & Development. Perspectives from the South”*, en International Migration Institute, Oxford University.
- CAVALCANTI, Leonardo; PARELLA, Sonia. (2013). *“El retorno desde una perspectiva transnacional”*, en *Revista REMHU*, XXI (41), pp. 9-20. Brasilia.

- CERRUTTI, Marcela y MAGUID, Alicia. (2015). **“El retorno reciente de argentinos desde el exterior: ¿Un tema para la agenda migratoria?”**, en XII Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Salta, 16-18 de septiembre de 2015.
- CERRUTTI, Marcela y MAGUID, Alicia. (2016). **“Crisis económica en España y el retorno de inmigrantes sudamericanos”**, en Revista Migraciones Internacionales. vol.8 no.3 Tijuana, México
- ESTEBAN, Fernando. (2015). **El sueño de los perdedores: cuatro décadas de migraciones de argentinos a España (1970-2010)**. Buenos Aires: Teseo.
- GLICK SCHILLER, Nina; BASCH, Linda; SZANTON BLANC Cristina (1992) **“Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered”**, en Annals of the New York Academy of Sciences, nº 645, pp. 1-24.
- GLICK SCHILLER, Nina. (2005). **“Transnational social fields and imperialism: Bringing a theory of power to transnational studies”**, en Anthropological theory. Vol. 5, Nº 4, p. 439-461.
- GLICK SCHILLER, Nina; FAIST, Thomas. (2009). **“Migration, development and social transformation”**, en Social Analysis, Vol. 53, issue 3, Winter 2009, pp. 1-13
- HIARI, Shinji. (2012): **“¡Sigue emociones y significados!: la etnografía multisituada y el estudio de la migración transnacional”**, en Marina Ariza y Laura Velasco (coords.), Métodos cualitativos y migración internacional, IIS-UNAM y COLEF, México, 2012, pp. 81-111.
- NOVICK, Susana. (2005) **“Evolución reciente de la política migratoria argentina”**, Ponencia presentada a la XXV Internacional Population Conference, Tours, France. (<http://webiigg.sociales.uba.ar/pobmigra/publ.htm>)
- REHER, D.; SÁNCHEZ ALONSO, B. (2009) **“Argentina y España: siglo y medio de intercambios migratorios”**, en D. Reher y M. Requena (eds.) Las múltiples caras de la inmigración en España. Alianza Editorial. Madrid.
- RIVERA SÁNCHEZ, Liliana. (2011). **“¿Quiénes son los retornados? Apuntes sobre el migrante retornado en el México contemporáneo”**, en Feldman-Bianco, Bela et al. (comps.). *La construcción social del sujeto migrante* (pp.309-339). Quito: Flacso-Ecuador, Universidad Alberto Hurtado, Clacso.
- RIVERA SÁNCHEZ, Liliana (2013). **“Reinserción social y laboral de inmigrantes retornados de Estados Unidos en un contexto urbano”**, en Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, nº 75, pp. 29- 56. Iztapalapa. México.
- RIVERO, Patricia. (2015) **“La migración de retorno en perspectiva. Una aproximación a los factores de incidencia del caso argentino, 2008-2016”**, en *Perspectivas internacionales*. Vol. 11, nº 2. p. 153-181. Colombia.

- RIVERO, Patricia (2017). ***“Migración de retorno: notas en torno a una investigación sobre retorno argentino, 2008-2017”***, en Revista Raigal nº 3. Universidad Nacional de Villa María. Pp. 153-162.
- SAYAD, Abdelmalek (2000) ***“O Retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante”***, en Revista Travessia, núm. 13 (número especial), pp. 7-32.
- SCHMIDT, Hebe. (2014). ***Crónicas del retorno. Motivaciones y estrategias del colectivo argentino en España***. Madrid: Consejería de Asuntos Sociales, Dirección General de Inmigración, Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos.

## TRAYECTORIAS DE FAMILIAS BOLIVIANAS EN CÓRDOBA Y SUS REDES SOCIALES

Dra. Olga Páez  
Lic. Mercedes Savall  
Leonor Lattanzi  
Abog. Raquel Moyano<sup>32</sup>

### Resumen

Nos proponemos en este trabajo una reconstrucción del espacio social de familias inmigrantes de origen boliviano en Córdoba centrándonos en las estrategias de reproducción social. Desentrañar la estructura misma y las conexiones dinámicas entre el punto de origen y el de llegada, así como las continuidades sociales, culturales e históricas que despliegan estas familias.

Analizamos espacios familiares heterogéneos, que no responden al modelo de familia tradicional y moderna co-residencial, nuclear sino configuraciones que se recomponen, y/o reorganizan con acciones y experiencias de vidas diversas, muchas veces conformadas por varones solos que conocieron a sus parejas bolivianas en Córdoba, o bien las fueron a buscar a sus pueblos de origen para trabajar en esta ciudad, o se dio el reencuentro de mujeres con familiares que estaban establecidos previamente etc. etc.

En ese sentido argüimos como familias/espacios domésticos en un sentido plural, donde cobran relevancia los procesos de reproducción cultural y social en los proyectos migratorios. Analizamos hechos significados, memorias que los atravesaron, que se combinan o modifican dentro de universos de sentidos que les otorgan, como ser: relaciones de parentesco de afecto, del poder, género, generación estigmatizaciones sufridas, etc.

Interesa analizar como ponen en juego sus capitales económicos culturales y sociales y el despliegue de diferentes estrategias para su inclusión en lo laboral, relacional o en lo educativo, y la participación en redes territoriales y sociales, sobre las cuales se asientan las trayectorias de esos procesos migratorios *en el espacio social en que viven*, se organizan y le otorgan significado.

**Palabras Claves:** espacio social – migración boliviana

---

<sup>32</sup> Las autoras son docentes en la UNC, Páez, Savall y Lattanzi de las Facultad de Ciencias Sociales y Moyano de la Facultad de Derecho. Correos electrónicos: ompaez@hotmail.com; mercedessavall@live.com.ar; leonorlll@hotmail.com; moyanoraquel@hotmail.com

## Introducción

Nos proponemos en este trabajo una reconstrucción del espacio social de familias inmigrantes de origen boliviano en Córdoba (Argentina) centrándonos en las estrategias de reproducción social intentando reconstruir su itinerario laboral relacionándolo a sus capitales. Desentrañar la estructura misma y las conexiones dinámicas entre el punto de origen y el de llegada, así como las continuidades sociales, culturales e históricas que despliegan estas familias.

El traslado de bolivianos a la Argentina, como todo proceso migratorio, está asentado en redes sociales que reproducen ciclos migratorios a través de varias generaciones y que encadenan un conjunto de contactos y lazos entre los agentes sociales y entre el país de origen y el de destino.

El objetivo primero de los migrantes es la búsqueda de bienestar económico y social, estimulado por la demanda laboral y por el relativo mejor estilo de vida del país receptor. Simultáneamente, los agentes sociales producen una estructura de relaciones que definen las formas del flujo humano y la apropiación del nuevo medio ambiente social y espacial, dando lugar a un verdadero sistema que sirve a la reproducción de la cultura y es canal y base para el traslado de nuevos migrantes.

Las redes viabilizan el movimiento humano pero también, cimentan las bases que legitimarán el establecimiento de la población. De ahí que hablar de redes sociales como fundamento de la migración es intentar desentrañar la estructura misma y las conexiones dinámicas entre el punto de origen y el de llegada, así como las continuidades sociales, culturales e históricas que despliegan los agentes.

Entendemos como familias/espacios domésticos en un sentido plural, donde cobran relevancia los procesos de reproducción cultural y social en los proyectos migratorios. Analizamos hechos significados, memorias que los atravesaron, que se combinan o modifican dentro de universos de sentidos que les otorgan, a las relaciones de parentesco de afecto, del poder, género, generación estigmatizaciones sufridas. Se puso la mirada en diferentes formas y relaciones de cooperación, intercambio, poder y conflicto entre hombres, mujeres y jóvenes, que se establecen en el seno de las familias y sus procesos de organización, división del trabajo doméstico o extra doméstico, toma de decisiones, etc.

Interesa explicitar como ponen en juego sus capitales económicos culturales y sociales y el despliegue de diferentes estrategias para su inclusión en lo laboral, relacional o en lo educativo y la participación en redes territoriales y sociales, sobre las cuales se asientan las trayectorias de esos procesos migratorios *en el espacio social en que viven*, se organizan y le otorgan significado.

## La familia

Agnes Heller (1977), desarrolla una teoría de la realidad social en la que el sentido común tiene un lugar, instauro una perspectiva de análisis de las configuraciones familiares existentes en cada sociedad. Reconoce los efectos de las transformaciones del acumulado histórico de una cultura depositaria de valores e ideales que regulan los tipos de familias, los ritos matrimoniales, las responsabilidades sociales instituidas en ella para garantizar la producción y reproducción de los miembros de una sociedad.

El ámbito de la vida privada como objeto de indagación de la disciplina sociológica, permite reconocer en la cotidianidad familiar de cada época, los valores e ideales dominantes que regulan el cumplimiento de las funciones paterna y materna y fundamentan la particularidad de los intercambios en la intimidad y con la vida material y social.

La investigación social de la vida cotidiana reconoce la vivencia singular que los miembros de familias/ espacios domésticos tienen en una estructura social, explican el ámbito en el que se entrelazan las transformaciones de las estructuras políticas con los cambios en los hábitos sociales y en las actitudes emocionales, entendido como mundo de la vida, como suma y sedimentación de rutinas, en el que diariamente se reproducen los individuos y al mismo tiempo la sociedad.

Da cuenta de la construcción ideológica y social que sustenta en una sociedad el concepto de lo normal, de lo cotidiano y los efectos en los individuos y en las familias, argumentando sobre las exigencias e ideales de un orden social instalado, sus prácticas cotidianas, su ideología, las formas de producción y de consumo, los efectos que producen situaciones como el desempleo, el miedo o el efecto paralizante incubado en las relaciones asimétricas y de poder familiares o sociales, la angustia, la alegría, el bienestar como significaciones íntimas de lo vivido con los otros en los tiempos y espacios de la vida diaria, estos aspectos entre otros emergen como objetos de reflexión e investigación.

Las teorías críticas reconocen a la familia como una creación cultural universal que a lo largo de la historia ha tenido diferentes formas de organización, de asignación y distribución de tareas para la producción, reproducción y consumo. Dimensiones que se reflejan en sus prácticas, en los vínculos, en la convivencia, mostrando otras sexualidades y otras maneras de llevar adelante las tareas de procreación y reproducción. Cambios que estuvieron ligados no solo a las diferencias culturales de cada momento histórico sino también estuvieron atravesados por procesos culturales, políticos, económicos, sociales y tecnológicos y que son parte de esas transformaciones.

Sin embargo, siempre en esa heterogeneidad cultural, que se ha visto en todas las diferentes formas de vivir en familia a lo largo de la historia tienen algo en común y es cómo se instituye la convivencia, la sexualidad y la procreación.

Así, la familia es la encargada de resolver el problema de la reproducción de la especie y de la subsistencia del grupo a través de la regulación de la vida sexual, de la procreación, de la socialización de las nuevas generaciones y de la división social del trabajo. Es el ámbito de las certidumbres básicas sin las cuales no se puede vivir, está representada socialmente como el espacio de la seguridad para enfrentar los riesgos de la vida, y en ese sentido, el análisis de la vida cotidiana está ineludiblemente ligado a la vida familiar.

Pero, no sólo es el lugar y el espacio de la armonía, del encuentro, de la plena satisfacción de las necesidades afectivas y sociales de sus miembros; las ciencias sociales expresan sobre ella una conceptualización en la que los conflictos son parte constitutiva de su conformación.

Es interesante reconocer cómo en la modernidad se fueron transformando los lugares sociales de los miembros y cómo se ha puesto la mirada sobre la tensión existente entre la autonomía personal y la necesidad de identidad colectiva como grupo familiar. Sin embargo, los espacios de autonomía y de individuación conquistados no significaron la abolición de determinantes sociales y culturales presentes en las estructuras sociales, por eso consideramos que la autonomía personal está atravesada por las determinaciones de la vida social, limitada y condicionada por ella.

La familia entonces es un micro cosmos cuyos principios de organización interna pueden establecerse según patrones de edad, género, generación, parentesco. En su dinámica cotidiana comienzan a manifestarse nuevos intereses diferenciados de sus miembros, surge el reconocimiento de los intereses y derechos de las mujeres frente al hombre y cuestionamientos a la división sexual de trabajo doméstico, a la subordinación de la mujer, los cuales son temas de debate público y de las luchas políticas y sociales, tensiones en las relaciones inter-generacionales, los hijos incorporan nuevos saberes, nuevas relaciones, y eso implicó pérdidas de espacios para la autoridad patriarcal. Este cambio significó que sus miembros fueran ganando espacios de elección personal, de voluntad de decidir, elegir, de libertad y responsabilidad para hacerlo. Este proceso incidió en la desestructuración del modelo tradicional de la familia patriarcal con efectos diferentes sobre hombres, mujeres e hijos.

En el caso de familias pobre bolivianas este modelo patriarcal, se fue transformando con el ingreso necesario de la mujer al mundo del trabajo, cuando la mujer madre, mujer hija, tuvo que colaborar indefectiblemente a la manuten-



ción del hogar y ese ingreso se hizo imprescindible. Las mujeres que tuvieron que vivir con la familia del hombre, al convivir en pareja; relataron el maltrato y autoritarismo de la suegra quien decidía sobre el uso del dinero y crianza de los hijos; relatan que se producían problemas entre la pareja. Las que consiguieron espacio para construir su vivienda o alquilar lejos de la mirada de la suegra consiguieron mantenerse unidos como pareja y familia.

## **Las redes**

Nuestro entrevistados sin, excepción reconocieron que conocían a alguien antes de lanzarse a la Argentina; algunas contaban con redes de parentesco o amistad construidas en su lugar de origen y consolidadas en la de destino.

En “Teorías sobre la Migración Internacional: una reseña y una evaluación”, Massey, Arango, Graeme, Kouaouci y Taylor (2000 p. 26-27) describen a estas redes como conjuntos de lazos interpersonales que conectan a los migrantes, primeros migrantes y no-migrantes en las áreas origen y destino mediante lazos de parentesco, amistad y de compartir un origen común. Incrementan la probabilidad del traslado internacional porque bajan los costos y los riesgos del movimiento e incrementan los rendimientos netos esperados de la migración. Las conexiones de redes constituyen una forma de capital social que la gente puede usar para tener acceso al empleo en el extranjero.

Las redes proporcionan información para la búsqueda y el acceso al trabajo y a la vivienda a sus compatriotas/paisanos. Muchas veces, facilitan soluciones habitacionales y económicas precarias como pensiones, hoteles, “casas tomadas” y villas de emergencia tras su llegada al país de destino. Más allá de estas facilidades, las opciones laborales disponibles para los inmigrantes limítrofes se caracterizaron por ser inestables y precarias.

## **Trayectoria laboral**

Los inmigrantes bolivianos tienen acceso a una variedad de opciones laborales. Los varones bolivianos suelen insertarse en la construcción, agricultura, manufactura y comercio (en ese orden de importancia); mientras que las mujeres se emplean en servicio doméstico y comercio, agricultura y manufactura, respectivamente. (Canelo et al., 2012, p.96) La capitalización lograda en la horticultura y en la confección de indumentaria es un claro ejemplo de cómo se constituyen las redes y vínculos dentro de esta comunidad transnacional,

facilitando el acceso al trabajo y a los préstamos comunitarios a aquellos que llegan del país de origen.

La relación entre el servicio doméstico, la migración, y el ciclo vital de las mujeres de menores recursos, ha sido señalado por la bibliografía. El patrón de comportamiento observado en varios países latinoamericanos es que las migrantes jóvenes solteras con escasas calificaciones formales, provenientes del interior urbano o rural o países limítrofes encuentran en el servicio doméstico el camino más directo de incorporación al mercado de trabajo urbano, desempeñando de este modo una actividad económica que es una extensión de las realizadas en el propio hogar o en el mercado laboral de origen (Jelin 1976, p.134)

La marca en cuanto al bagaje que traen los inmigrantes bolivianos es que heredaron bajos volúmenes de capitales económicos y escolares, esto dificulta la posibilidad de apropiación de otros tipos de capitales directamente relacionados con posiciones privilegiadas en el espacio de las posesiones.

## **Educación formal**

Sabemos que las *estrategias* de inserción laboral incluyen las *inversiones* escolares en educación formal y no formal, así como la apropiación del mandato familiar de modos de *ser* y *hacer* que los sujetos trabajan para obtener buenos resultados en la transacción de su formación y '*competencias*' en los mercados de trabajos. orientadas a mejorar una determinada *posición* en la estructura de las relaciones sociales (Bourdieu y Passeron, 1973). Son en general estas estrategias las vías para llegar a ser lo que ellos mismos y sus padres y madres quieren que sean, en el marco del conjunto limitado de opciones que permite su posición relativa en la estructura social.

Las inversiones escolares están entre las estrategias propias del modo de reproducción familiar más privilegiadas por los estilos de vida predominantes entre la población migrante boliviana. En el relato presentado a continuación es posible identificar algunas de las recomendaciones que al respecto recibió esta generación:

“Considero que mi mamá ha sido siempre una persona responsable y ha sido muy directa en dos cosas: en cepillarnos los dientes y en la educación. Dice que son las dos únicas cosas que quedan, entonces digamos que son esas dos marcas o responsabilidades con las que uno queda desde niña. Ella me decía que si quería ser como la vecina que cuidaba autos en la calle; no estudiara y yo no quería eso” (Natalia).

Los padres, a partir de sus anhelos y sus posibilidades, visualizaron y trataron de insertar a sus hijos en itinerarios escolares adecuados, que implicaron, entre otras cosas, la *elección* del tipo de institución educativa como parte de esas estrategias tácitas de reproducción familiar:

“En nuestro barrio hay jardines infantiles, más cerca de casa, prefiero enviarlo al jardín Belén que es privado, aunque pague un poco, porque sé que es mejor” (Elisa).

“Mi hijo está por hacer sexto grado, todo esto años fue a la misma escuela, no aprendió nada bueno; ya anoté a su hermana más pequeña en otro colegio un poco más lejos, hay mejor compañía y enseñan mejor; así que él también irá con su hermana, ya lo inscribí” (Mirina).

“Hice un curso de enfermera cuidadora, en el 2019 pienso inscribirme en enfermería en la universidad Nacional” (Mirina).

Una nota en el periódico local Las Voz del Interior<sup>33</sup> del 14 de enero del 2018 se destaca:

““Con una buena educación se puede conseguir lo que uno quiere. Estoy muy agradecido y orgulloso por las oportunidades que nos ha dado el colegio”. “Queremos un buen futuro para nuestras hijas y buscamos el mejor colegio porque con una buena base van a lograr lo que deseen”, asegura. Inmigrantes decididos a apostar por una educación de calidad para sus hijas”.

La nota continúa “es que vienen de una cultura de valoración al esfuerzo y a la educación. Los padres lo tienen claro”, dice Aldo Guerra, director del Monserrat.

Y además, agrega Guerreño (titular de Unión de colectividades de inmigrantes de Córdoba - Uci),

“lo que intentan es insertarse. Estar en un colegio como el Monserrat los hace casi cordobeses y esa integración es muy valiosa, sobre todo los que desde siempre han sufrido discriminación por su aspecto indígena. Ingresar en un colegio público de renombre es demostrar a todos que es uno más, y está en ese lugar por su capacidad y dedicación”.

---

<sup>33</sup> <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/el-72-de-los-aspirantes-al-monserrat-son-inmigrantes>: nota del 14 de enero de 2018

## Continúa otra entrevistada nuestra

“Tenía muy claro siempre que quería entrar a la universidad. Siempre fue un objetivo muy claro, aunque fue muy difícil porque no me fue bien en el primer ingreso a Medicina, estudié todo el año siguiente, iba a clases, vivía en la biblioteca. Y en la segunda tentativa, me fue muy bien” (Rosa).

Bajo el supuesto de que el tipo de experiencia académica influye fuertemente en las proyecciones, especialmente a nivel de educación superior y del trabajo, se tiene que los egresados de colegios públicos e hijos de inmigrantes pobres, suelen estar mejor preparados, que los nativos argentinos, para enfrentar el sistema de educación superior.

Al salir del colegio los jóvenes de padres migrantes, se enfrentan a alternativas más o menos definidas, que se establecieron en relación con sus posibilidades de inserción en el mercado de opciones de estudio y de trabajo.

Las inversiones en *capital escolar* –en tanto estrategias para competir en el mercado de relaciones laborales– quedan muy claras en estos informantes; se encuentran asociada la herencia escolar a las promesas de éxito laboral que se estima que brinda un determinado estudio.

Sin embargo estas son modificadas por factores incidentales como un posible embarazo o una ruptura temprana con la familia de origen, que pueden obligar a los jóvenes a asumir responsabilidades económicas precoces:

“Estudiaba arquitectura, pero mi novia quedó embarazada y no pude trabajar y estudiar. Me sirvió, trabajo con arquitectos en la construcción y se leer los planos” (Ricardo pareja de Mirina).

## Como cierre

Las familias entrevistadas de espacios sociales pobres, comparten una historia de pobreza estructural desde sus lugares de origen: escasa educación en términos formales: El recorrido de ocupaciones que han desempeñado a lo largo de sus vidas es bastante restricto y de pocos requisitos de calificación: empleo doméstico, limpieza de oficinas, cuidado de niños, trabajos de costura o de tejido, ayudante o encargada de la cocina de alguna rotisería o restaurante, enfermera, dueña de un pequeño comedor, almacén, verdulería, vendedora ambulante de comida o verduras en los mercados y plazas

Sintetizando las características más importantes que hemos observado:

1. El itinerario ocupacional: En la mujeres se observan ocupaciones recurrentes en sus historias laborales y precarias en cuanto la relación laboral; (servicio doméstico, cuenta propia). En los hombres se observa que hay un poco más de alternancia, (pueden empezar en los cortaderos de ladrillos o en las actividades de agricultura, ya en la ciudad pueden acceder como contratistas en la construcción en donde son muy bien valorados en la industria de la construcción)

2. El momento de su vida o del ciclo vital en el que se han iniciado en el mundo del trabajo, permite hablar –en términos relativos– de ingresos tempranos, han trabajado desde jóvenes en su lugar de origen, los jóvenes universitarios, primera generación ayudan a sus padres o trabajan en actividades que no interfieran en sus estudios

3. La continuidad o discontinuidad de su vida laboral, en términos de interrupciones y retornos, permite observar trayectorias sensibles a circunstancias familiares tales como separaciones, pérdida de la estabilidad laboral del marido o desocupación, o situaciones relacionadas con los hijos

4. Los campos sociales son definidos con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento propias, históricamente constituidos: la valoración y dedicación al estudio es constitutiva del *juego*. Los matrimonios jóvenes inician estudios que le permitan una pronta salida laboral y por supuesto mejora económica. Inculcan en sus hijos la ética del esfuerzo y eligen los mejores colegios a los que puedan acceder

5. La estructura del campo es un estado de las relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidos. Salud, vivienda, trabajo estudio constituyen un espacio de luchas destinadas a monopolizar, conservar o transformar un capital que está en juego: orienta las estrategias a través de las que se espera salvaguardar o mejorar la posición dentro del campo

## Bibliografía

- BOLOGNA, E. (2007). “*Jujuy: movilidad ancestral, tierra de paso y vínculos estables*”, en H. Domenach; D. Celton; H. Arze y P. Hamelin (Eds.), *Movilidad y procesos migratorios en el espacio de frontera Argentino-Boliviana* (pp. 175-218). Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados, UNC
- BOURDIEU, P. (1990), “*Espacio Social y Génesis de Clases*”, en: *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México, pp. 281 – 309
- BOURDIEU, P. y WAQUANT, L. (1995), *Respuestas, por una antropología reflexiva*, México, Ed. Grijalbo

- CAGGIANO, S. (2005), *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Buenos Aires: Prometeo
- CANELO, B. GALLINATI, C., GAVAZZO, N., GROISMAN, L. y NEJAMKIS, L. (2012). “*Todos con Evo. El voto boliviano en Buenos Aires*”, en Lafleur, J. M. (Ed.) *Díaspóra y voto en el exterior*. 91-110. Barcelona: CIDOB ediciones
- DE LUCAS MARTÍN, J. y otros (2008): *Los derechos de participación como elemento de integración de los inmigrantes*. España: Publicación de la fundación BBVA
- GUTIÉRREZ, A. (2011). “*Clase, espacio social y estrategias. Una introducción al análisis de la reproducción social en Bourdieu*”, en P. Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ, A. y MANSILLA, H. (2015), “*Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI*”, en *Política y Sociedad*, Vol. 52, Nro. 2, pp. 409 – 452
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo
- JELIN, E. (1976) “*Migración a las ciudades y participación en la fuerza de trabajo de las mujeres latinoamericanas: el caso del servicio doméstico*”, en *Estudios Sociales* nro. 4, Buenos Aires: CEDES
- MASSEY, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A.P. Taylor, E. (enero-junio, 2000) “*Teorías sobre la migración internacional: una reseña y una evaluación*”, en *Migraciones y mercado de Trabajo*. Revista Trabajo. 2 (3). 5-18.

# EL FENÓMENO INMIGRATORIO EN RELACIÓN A SUS DERECHOS Y DEBERES ELECTORALES: PRAXIS DEL 2015 EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Abogado Diego Sebastián Puente Rosa<sup>34</sup>

Lic. Miguel del Pino Díaz<sup>35</sup>

## Resumen

En el presente trabajo se desarrollarán la fenomenología de las inmigraciones en relación a sus derechos electorales en la Provincia de Córdoba basados en la praxis de la elecciones del 2015, cuantificaremos la presencia del inmigrante en su rol como actor político para describir las estrategias de su comportamiento y participación activa en la vida pública como sujetos inclusivos en el marco del abanico de legislaciones que habilitan el voto obligatorio y no obligatorio a esta masa de movilidad humana en un orden mundial democrático.

**Palabras clave:** inmigración – Derechos-deberes – Elecciones

## Introducción

Con el retorno de la democracia a partir de los años '80 en América Latina las instituciones en general y específicamente las electorales fueron adecuándose a este sistema de gobierno que fue imperante en casi toda la región. En la Argentina se restableció la democracia en 1983; en la provincia de Córdoba se redescubrieron instituciones electorales existentes, las mismas cumplían un rol muy débil y estaban distribuidas en diversos órganos y leyes en materia y competencia electoral. Recién con la reforma política-electoral del año 2008, se sistematizó la normativa política electoral en la provincia.

En este contexto, focalizaremos la participación formal electoral del residente extranjero en Córdoba. Ante todo, debemos partir de la premisa que la participación electoral en la organización de una sociedad es considerada como derecho humano fundamental de la persona. Es un acto social, o sea un compartir pero siempre asociado al poder político, en consecuencia el ejercicio de la participación y transparencia en los procesos electorales permitirán sumar esfuerzos y compartir responsabilidades entre el Estado, la ciudadanía y los partidos políticos.

---

<sup>34</sup> Migraciones Córdoba. Correo electrónico: Ab.diegopuente@gmail.com

<sup>35</sup> Adscripto Facultad Ciencias Sociales UNC. Correo electrónico: migueldepino@gmail.com

Sin embargo, hasta la década de 1970 las cuestiones relativas a la titularidad y ejercicio de derechos políticos-electorales por parte de los migrantes, no ocupaban un sitio de importancia ni en la producción intelectual ni en la agenda política nacional ni internacional.

La globalización de la vida política, personal y profesional, la expansión de la democracia en el mundo y el incremento en la migración internacional han contribuido a despertar un creciente interés en el derecho al voto de los residentes extranjeros que se encuentran ausentes de su país de origen, en forma permanentemente.

Aunque su comportamiento a través del voto en el extranjero es un fenómeno bastante reciente, actualmente forma parte de la agenda política de muchos países.

Planteados estos lineamientos es pertinente destacar que en la Provincia de Córdoba a partir de la reforma política electoral se estableció el voto no obligatorio para el extranjero con residencia permanente, en la elección del 2011, debuto esta normativa y solo participaron 100 empadronados y para la elección del 2015 se incrementó a 310 actualmente son 410 en condiciones de sufragar. Con este planteamiento introductorio, describiremos en el presente trabajo su significado, comportamiento, participación y nuevas configuraciones partidarias, a partir de este contexto socio-político.

## **Inmigraciones. Comportamiento, participación**

Hasta no hace muchos años el carácter de la inmigración había permitido a los países de América Latina considerar la presencia de trabajadores extranjeros como coyuntural, aunque imprescindible para acelerar su crecimiento económico. En un momento en que el grueso de los trabajadores inmigrados afrontaban su partida como una etapa necesaria para la movilidad social en el país de origen, su presencia en el país de inmigración era vista habitualmente como algo provisional. Pero el reagrupamiento familiar, la escolarización de los niños en el país de inmigración y las aspiraciones de ascenso social han conseguido convertirse en muchos casos en duradero. En Argentina los flujos inmigratorios de los años '70 y '80 eran con el fin de seguir estudios universitarios, pero a partir de los '90 y 2000 el flujo cambio de paradigma buscando el empleo, el resultado ha sido progresivo. Eso lleva a una reorientación teórica y metodológica en los estudios inmigratorios.

En este sentido el análisis económico clásico más extendido en términos de mano de obra, de productividad y de crecimiento se ha demostrado totalmente



insuficiente a la hora de analizar actualmente la presencia y dinámicas de los inmigrantes en los países de instalación. De hecho, en las tres últimas décadas se han producido cambios significativos en cuanto a la conceptualización de los enfoques y modelos teóricos del fenómeno inmigratorio. Algunos de ellos habrían perdido buena parte de su capacidad explicativa y del éxito que adquirieron en un momento y contexto determinados, mientras que nuevos paradigmas vendrían a dar cuenta en mayor medida de la complejidad que ha adquirido el fenómeno inmigratorio.

En este trabajo pretendemos ilustrar y confrontar algunas de estas tendencias con las trayectorias de los inmigrantes instalados en nuestro país específicamente en la provincia de Córdoba, en muchos casos las ventajas o el cambio en las condiciones económicas ya no justifica tan decididamente la inmigración, por lo que hay que profundizar en el estudio de otros factores: las condiciones políticas, la falta de libertades, las expectativas creadas por el modo de vida occidental, las relaciones históricas coloniales o la existencia de un contexto de acogida favorable, bien por la existencia de una legislación permisiva, bien por la presencia previa de inmigrantes del mismo país. Por ello es necesario estudiar cada uno de los colectivos e investigar la realidad de las condiciones de vida en sus países de origen, para establecer hasta qué punto éstas se encuentran en la base de la emigración y, en todo caso, qué otras variables de tipo social o cultural influyen en dicho fenómeno; desde la configuración en algunos casos de una auténtica “cultura de la emigración”, hasta la articulación de redes y comunidades migratorias de carácter transnacional.

En nuestro caso, analizaremos su comportamiento, participación formal electoral, la transparencia, el ejercicio de la democracia y la ciudadanía, entre otros aspectos por parte de los extranjeros, que están poco desarrollados en la sociedad.

Antes de entrar en el análisis de este capítulo, es pertinente hacer una mención a una situación de suma importancia, que es la controversia de la naturaleza del derecho a voto. En la mayoría de los países del mundo se considera que votar es un derecho, un compromiso cívico de la ciudadanía. Sin embargo, en otros votar no es un derecho sino una obligación. Los argumentos a favor del voto obligatorio se centran en los potenciales beneficios que supone en términos de inclusión política. La realidad es que Argentina en su totalidad, como la gran mayoría de los sistemas políticos latinoamericanos, ha adoptado el derecho de sufragio como un derecho-deber de la población, pero, ¿Dónde queda el acceso a este primordial derecho por el extranjero residente en nuestra Provincia?

Según el Código Electoral de la Provincia de Córdoba –Ley 9571– el derecho del sufragio es

*“...un derecho-deber político individual, por el cual los ciudadanos que forman parte del cuerpo electoral, participan directamente en la designación de las autoridades electivas instituidas por la Constitución de la Provincia de Córdoba, a través de los partidos, alianzas o confederaciones políticas y en los institutos de democracia semidirecta, de conformidad con la legislación vigente”.*

En el mismo cuerpo legal y en la Constitución de la Provincia de Córdoba (art. 30), se le reconoce dicho derecho a los extranjeros que cumplan las formalidades establecidas por ley. Este artículo expresa en su art. 30 que el derecho de sufragio es

*“...el derecho y el deber de participar en la vida política. El voto universal, igual, secreto y obligatorio para la elección de las autoridades es la base de la democracia y el único modo de expresión de la voluntad política del pueblo de la Provincia, salvo las excepciones previstas en esta Constitución. Este régimen electoral provincial debe asegurar la representación pluralista y la libertad plena del elector el día del comicio”.*

Asimismo, en su art. 183 encomienda a las Municipalidades y Comunas, la obligación de asegurar el sistema representativo y republicano, con elección directa de sus autoridades, y el voto universal, igual y obligatorio, incluyendo también, de manera expresa, a los extranjeros.

La norma citada, en su último párrafo, recepta, de manera abstracta, el derecho de sufragio de los extranjeros. A los fines de interpretar esto, es pertinente mencionar la diferencia existente entre las normas programáticas, en contrapartida de las normas operativas. Las primeras necesitan, para su real ejercicio, de la existencia de otra ley o cuerpo legal posterior que las reglamente, haciendo posible su operatividad. En cambio las segundas, son aplicables desde el momento de su dictado. Una proporción más alta de ciudadanos cuando mayor es el grado de madurez cívica de la sociedad y en la medida en que la oferta electoral de partidos y candidatos resulta suficientemente movilizadora. Frente a una situación como esta es prudente encontrar soluciones a los problemas planteados, y es allí donde deben intervenir las instituciones democráticas para lograr la inclusión en la vida política de estos sujetos que ya integran nuestra vida social de manera permanente.

Para los extranjeros, esta prerrogativa se manifiesta claramente como un derecho y no como un deber. Tanto el Código Electoral Provincial, como el Municipal, enumeran de manera taxativa los requisitos que deben cumplir esta minoría para lograr ejercitar el voto.

## **Electores extranjeros a nivel municipal**

La primera institución que dio posibilidad de participación formal electoral en Córdoba a través del voto en calidad de extranjeros fue el gobierno municipal dispuesto en la Ley Orgánica Municipal (Ley Provincial N° 8.102),<sup>36</sup> en su art. 129 inc. 2), contempla el voto del ciudadano extranjero y se requiere ser, mayor de dieciocho años, que tenga dos años de residencia inmediata en el Municipio a tiempo de su inscripción y que comprueben además, alguna de las siguientes calidades: a) Estar casado con ciudadano argentino; b) Ser padre o madre de hijo argentino; c) Ejercer actividad lícita; d) Ser contribuyente por pago de tributos. Para ejercer este derecho, deberán estar inscriptos en el padrón cívico municipal de extranjeros que confeccionará la Junta Electoral Municipal para cada elección, igualmente en su art 15 inc. 2), otorga la posibilidad de que un extranjero se pueda postular como miembro del Concejo Deliberante requiriéndose ser mayor de edad y tener cinco (5) años de residencia inmediata y continua en el Municipio al tiempo de su elección.

Con este antecedente normativo el gobierno Municipal de la Ciudad de Córdoba, dicta su Carta Orgánica en el año 1995 y en 1999 el Código Electoral Municipal mediante Ordenanza N° 10073,<sup>37</sup> señalando en su art. 1° inc. c), que “pueden votar los extranjeros mayores de dieciocho (18) años, que tengan como mínimo dos (2) años de residencia continua e inmediata en el Municipio al tiempo de su inscripción y comprueben además algunas de las siguientes calidades: 1. Estar casada/o con ciudadano/a argentino/a.- 2. Ser padre o madre de hijo/a argentino/a.- 3. Ejercer actividad lícita.- 4. Ser contribuyente municipal.

El procedimiento para figurar en los padrones es previa inscripción que se efectuará a solicitud de la parte interesada y por Resolución del Juez Electoral Municipal, dentro de los 7 días hábiles posteriores a la presentación de la solicitud de inscripción, previa comprobación en el caso de los extranjeros.

---

<sup>36</sup> Sancionada: 05/11/1991. Promulgada: 12/11/1991. Publicada: 15/11/1991. Modificada por Leyes: 8128, 8232, 8233, 8442, 8753 y 8864. Art. 186 reglamentado por: Decreto 1.621/96.

<sup>37</sup> Sancionada: 08-06-1999. Promulgada: 30-06-1999. Decreto:1182-A-1999. Publicada: 12-07-1999. Boletín Municipal: 2176 Página: 3-33.

Serán receptadas todas las solicitudes que se presenten desde la publicación de la constitución de la Junta Electoral hasta 45 días de la fecha del comicio. La solicitud de empadronamiento deberá ser firmada ante los funcionarios de la Junta Electoral Municipal o empleados que ésta designe. Cabe destacar que en la Ley Orgánica Municipal y el Código Electoral Municipal (CEM) coinciden en los mismos requisitos para que el extranjero se pueda empadronar y votar, también coinciden que el ejercicio de este derecho no es obligatorio. La diferencia sustancial que no contempla el CEM es que el ciudadano extranjero no se puede postular como candidato al Consejo Deliberante, la que si contempla la Ley Orgánica Municipal. Como antecedente de participación de los extranjeros en la última elección convocada por la Municipalidad de Córdoba del 13 de septiembre de 2015, se registraron un promedio de 150 electores extranjeros inscriptos, la cual resulta una cifra insignificante. (anexo1)

## **Electores extranjeros a nivel provincial**

Recientemente se dio otro avance en la participación electoral del extranjero a nivel provincial al implementarse el voto de los extranjeros después de la Reforma Política Electoral de la provincia de Córdoba del año 2008, en la cual se sancionaron el Código Electoral Provincial (Ley N° 9571) y el Régimen Jurídico Político de Partidos Políticos (Ley N° 9572).<sup>38</sup>

En dicha normativa se contempla el voto del extranjero en su art. 9º, incorporando como elector también a los extranjeros domiciliados en la provincia de Córdoba, mayores de 18 años, con una residencia permanente y continua en la provincia superior a cinco (5) años y que soliciten voluntariamente –ante el Juzgado Electoral– su incorporación en el fichero correspondiente. La residencia se acredita con un certificado expedido por el organismo oficial en el que conste –en forma indubitada y fehaciente– dicha circunstancia.

El procedimiento de inscripción esta reglado en su art. 23. La solicitud se efectuará personalmente o por carta certificada con aviso de recepción, adjuntando prueba suficiente que acredite el cumplimiento de los requisitos exigidos al efecto. Acreditarán su identidad mediante la presentación del tipo y número de documento con el que han sido admitidos en tal carácter (Ley Nacional N° 25.871), en el que deberá encontrarse expresa y visible constancia del carácter permanente de la residencia en el país, como así también el plazo autorizado y fecha de vencimiento del mismo. La residencia continua y permanente en

---

<sup>38</sup> Sanción: 04/12/08. Promulgada por Decreto N° 1905/08: 16/12/08 y publicada en el Boletín Oficial de la Provincia el 29/12/08. Actualización conforme a las Leyes N° 9838 y 9839.

la Provincia se probará en función de la vigencia de la residencia permanente registrada en el documento de identidad. En su defecto y de manera complementaria, podrá ser documentada por cualquier medio de prueba, excepto la testimonial. Los electores extranjeros inscriptos podrán solicitar su baja del Registro respectivo, manifestando personalmente por escrito o por carta certificada con aviso de recepción, su voluntad en tal sentido.

Las instituciones electorales involucradas en estos procesos electorales en la Provincia de Córdoba son el Juzgado Electoral y la Junta Electoral Municipal, quienes organizan, planifican y ejecutan los procesos electorales, en un marco de transparencia, participación, honestidad y confianza que generen entre todos que tiene que ser incuestionable para seguir construyendo ciudadanía y aporte de manera decisiva con nuestra cultura política-electoral.

A nivel nacional, hace 4 años, se presentaron proyectos para que puedan votar los extranjeros, a los cuales no se le dieron curso. Por lo tanto a nivel Nacional no se puede votar.

La primera elección bajo esta normativa en Córdoba fue el 7 de agosto de 2011 se inscribieron en un total de no más de 100 electores extranjeros. En el segundo proceso electoral de la provincia de Córdoba del 5 de julio de 2015, se inscribieron alrededor de 310 extranjeros resultando el padrón de extranjeros en 410 total empadronados.

Cabe destacar que para la elección del 2015, en la Provincia de Córdoba el universo de empadronados correspondía a ciudadanos de Bolivia (188), Perú (63), Chile (40), Uruguay (50), Paraguay (14), Brasil (12) ... (ver anexo 1)

## **Significado y nuevas configuraciones político-electoral del voto inmigrante**

Estos guarismos marcan la verdadera insignificancia que representa esta minoría en relación al abultado número de electores cordobeses nacionales argentinos. Es destacable lo alarmante de esta estadística en comparación con los números arrojados por el Censo poblacional realizado por el INDEC en la República Argentina en el año 2010. Según este organismo, en la ciudad de Córdoba Capital, residían 31.870 personas nacidas en el extranjero, siendo 7.234 ciudadanos bolivianos, 1.636 paraguayos, y 11.476 peruanos. Esto significa que, del total de los extranjeros residentes en la ciudad, solo el 0,47% se encuentra registrado para votar. Se evidencia el desinterés existente dentro de la minoría frente a la participación en la vida política del lugar en el que residen, situación que encuentra su origen en la falta de mecanismos de participación electoral

formal. En las democracias arraigadas, el voto es un derecho que va a ejercer una proporción más alta de ciudadanos cuanto mayor es el grado de madurez cívica de la sociedad y en la medida en que la oferta electoral de partidos y candidatos resulta suficientemente movilizadora. Frente a una situación como esta es prudente encontrar soluciones a los problemas planteados, y es allí donde deben intervenir las instituciones democráticas con sus respectivos actores políticos como los partidos políticos, para lograr la inclusión en la vida política de estos sujetos que ya integran nuestra vida social de manera permanente.

Su origen se encuentra en un proceso que encuentra un punto relevante en la República Francesa de 1789, el principio de legitimidad democrático-electivo va estableciéndose como regla universal de la mano con la consagración de los Derechos Humanos, primero a nivel nacional y luego a nivel internacional. Así, en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, en su artículo 6º proclama que *“La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen el derecho de participar personalmente o por medio de sus representantes en su formación”*.<sup>39</sup> En este nivel internacional, la incorporación de los derechos políticos se cristaliza cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó el año 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 21 *“el derecho a participar en el gobierno, directamente o a través de representantes libremente escogidos”*.

En este sentido tenemos como antecedente en la región la Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre de 1948,<sup>40</sup> que dispone en su artículo XX

*“Toda persona, legalmente capacitada, tiene el derecho de tomar parte en el gobierno de su país, directamente o por medio de sus representantes, y de participar en las elecciones populares, que serán de voto secreto, genuinas, periódicas y libres”* y artículo XXI *“Toda persona tiene el deber de votar en las elecciones populares del país de que sea nacional, cuando esté legalmente capacitado para ello”*.

Contemporáneamente, normas similares han sido incorporadas en el artículo 25º inciso a) del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; y en

---

<sup>39</sup> La declaración de los derechos de Hombre y del Ciudadano, se dictó el año 1789. Ha inspirado un gran número de textos similares en Europa y América Latina, la tradición heredada de la Revolución francesa.

<sup>40</sup> Adoptada en la IX Conferencia Internacional Americana. Abril 1948

el artículo 23° inciso a) de la Convención Americana sobre Derechos Humanos del año 1969.<sup>41</sup>

Estos derechos políticos se encuentran incorporados en nuestro ordenamiento jurídico a nivel nacional; con jerarquía constitucional en su artículo 75, inc. 22 y artículo 37 correspondiente al Capítulo de los Derechos Políticos.<sup>42</sup> Y en la Constitución de la Provincia de Córdoba en su artículo 30 correspondiente al Capítulo Tercero. Derechos Políticos. El Sufragio,<sup>43</sup> consecuentemente esta protección de derechos se encuentran en el Código Electoral Provincial –Ley Provincial Nº 9571 modificada por la Ley Nº 9838–.<sup>44</sup>

Resultando, el principio de soberanía del pueblo y su correlato, el derecho a la participación política como dos caras de una misma moneda que se han visto reforzadas por mecanismos de democracia directa incorporadas a nuestro ordenamiento constitucional como el referéndum, la iniciativa popular, la remoción o revocatoria de autoridades y la demanda de rendición de cuentas; ampliándose así la eficacia del derecho humano a participar en la vida política en la provincia.

En las democracias arraigadas, el voto es un derecho que va a ejercer una proporción más alta de ciudadanos cuando mayor es el grado de madurez cívica de la sociedad y en la medida en que la oferta electoral de partidos y candidatos resulta suficientemente movilizadora. Frente a una situación como esta es prudente encontrar soluciones a los problemas planteados, y es allí donde deben

---

<sup>41</sup> Convención Americana sobre Derechos Humanos; suscripta en San José de Costa Rica el 22 de noviembre de 1969, en la Conferencia especializada Interamericana sobre Derechos humanos, habiendo entrado en vigor el 18 de julio de 1978.

<sup>42</sup> Constitución Nacional Argentina. Año 1994.

<sup>43</sup> Constitución Provincia de Córdoba. Año 1987 y Ref. que entra en vigencia el día diez de diciembre de dos mil uno, con excepción de los artículos 78, 79, 80, 82, 86, 87, 90 y las Cláusulas Transitorias precedentes que comienzan a regir a partir de la publicación de la presente reforma. La derogación de los artículos 94 –inmunidad de arresto– y 95 –desafuero– de la Constitución vigente comienza a regir a partir de la publicación de la presente reforma. Con las excepciones señaladas en los párrafos precedentes, hasta el día diez de diciembre de dos mil uno continúan rigiendo las cláusulas y artículos de la Constitución Provincial sancionada el día veintiséis de abril de mil novecientos ochenta y siete. Dada en la Sala de Sesiones de la Convención Constituyente de la Provincia, en Córdoba, a catorce días del mes de septiembre del año dos mil uno.

<sup>44</sup> Código Electoral de la provincia de Córdoba. Ley Provincial 9571 y mod., Sanción: 04/12/2008; Promulgación: 29/12/2008; Publicación: 29/12/2008

intervenir las instituciones democráticas a través de los partidos políticos para lograr su inclusión en la vida política.

En este párrafo es necesario compartir el pensamiento de Habermas, en referencia a la esencia socio-política para el desarrollo de una democracia que hace referencia a la socialización, donde el sentido es el acostumbrarse a las prácticas y a las formas de pensar de una cultura política traspasada por el ejercicio de la libertad política y de la ciudadanía, denominado momentos prepolíticos.<sup>45</sup>

Con estos guarismos electorales, el colectivo de ciudadanos extranjeros, hoy en día no tiene protagonismo. Ante esta perspectiva, se debe tener mayor apertura hacia las opiniones y sugerencias de los diversos actores sociales y electorales en particular en Córdoba, para evidenciar una mayor coordinación con las diferentes instituciones estatales y de la sociedad civil, sin embargo, éstas aún son muy limitadas. Es fundamental, involucrase desde el momento del análisis, diseño, ejecución y evaluación de los planes y tendría mayor posibilidad de éxito para tener una retroalimentación que sería concomitante antes, durante y después de cada proceso electoral. Como señalara Nohlen Dieter, “... participar en las nuevas instituciones serán el cemento de la sociedad, por eso es necesario elaborar diseños institucionales que serán plasmados a través de reformas institucionales con incidencia en el desarrollo de la cultura política-electoral democrática”.<sup>46</sup>

Es en estos aspectos mencionados donde “la ideología juega un papel central a la hora de proporcionar los incentivos colectivos que la organización requiere para su supervivencia y desarrollo. En un sentido amplio, ésta se inscribe y cristaliza en todas las actividades partidarias, desde el mecanismo de reclutamiento de militantes hasta la manera en que se presentan las actividades de gobierno”; por ello, “en toda organización partidista los líderes deben expresar esa cierta visión del mundo y del rol de la organización que llamamos ideología”.<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup> Habermas, J. (2005). “El diálogo Habermas-Ratzinger. Jürgen Habermas: las bases morales prepolíticas del estado liberal”. Consonancias, año 4, N° 13, septiembre de 2005. Buenos Aires: Instituto para la Integración del Saber de la Pontificia Universidad Católica Argentina.

<sup>46</sup> Nohlen Dieter. *Ciencia Política: Teoría Institucional y Relevancia del Contexto* Ed. Centro Editor de la Universidad del Rosario, Colombia. Julio 2007

<sup>47</sup> Abal Medina, J. M. et. al. (coordinado por D'Alessandro) (2008). Conferencia sobre reforma política: en el marco del tratamiento del proyecto. de ley de democratización de la representación política, la transparencia y la equidad electoral. Primera edición. Buenos Aires: Dirección



El actor protagónico en este caso son los partidos políticos que según, Daniel Zovatto hoy: “En nuestros días resulta imposible hablar de democracia sin referirnos a los partidos políticos, pues éstos se han constituido en los principales articuladores y aglutinadores de los intereses de la sociedad. Desempeñan un papel fundamental en la función de la representación, la agregación y la canalización de los intereses de la ciudadanía...”.<sup>48</sup>

No hay democracia representativa sin partidos políticos. Como los describe Sartori (1976) que son organizaciones que presentan candidatos a elecciones para cubrir cargos de gobierno”. Opina Mainwaring y Scully, 1995, que los partidos políticos son el vehículo institucional más apto para sostener la estabilidad y la legitimidad de los regímenes a partir de la reforma Constitucional Nacional de 1994, (art. 38) los partidos son considerados “instituciones fundamentales del sistema democrático”.

La mejor constitución no da ninguna garantía si no le damos vida a sus instituciones a través de la participación para ocuparse más de los contenidos de la política. Actualmente para explicar la pérdida de identidad de los partidos políticos se inclinan al pragmatismo en beneficio de un racionalismo unificador y a costa de las posiciones ideológicas que perfilaron y separaron a los partidos políticos en el pasado y esto es un argumento de autodefensa para justificar su distanciamiento de sus valores y normas de las instituciones formadas por ellos mismos. Ya no es el pragmatismo que lleva a la pérdida de identidad de los partidos, sino que es más bien el “*oportunismo político*”, instalado en los partidos por eso se degrada su sustancia partidaria.

Actualmente se vive una crisis de representación los ciudadanos extranjeros no se sienten representados o interpretados por los políticos. Por otro lado hay “*crisis de credibilidad*” lo que significa que la gente desconfía, sospecha no cree en sus líderes ni en sus instituciones.

Los partidos tradicionalmente en pugna eran el P.J. y la U.C.R. –bipartidismo– frente a las crisis de estos ya no tienen una contención hacia sus afiliados sin respuestas a sus demandas como opina el clásico autor Panebianco Angelo (1982: 256) “partidos desideologizados, pragmáticos que plantean temas generales que no ofenden a nadie, demostrando poco interés por lo que opinan

---

Nacional. Electoral. Ministerio del Interior. Jefatura de Gabinete de Ministros. Presidencia de la Nación.

<sup>48</sup> Zovatto, D. (2006). “Regulación de los partidos políticos en América Latina”. Diálogo Político, año XXIII, Nº 4, año 2006, pp. 11 a 39. Buenos Aires: Konrad-Adenauer-Stiftung. Zovatto, D. (2007). “Balance electoral. Latinoamericano (noviembre 2005-diciembre 2006). Revista SAAP, volumen 3, Nº 1, agosto de 2007.

las bases”, a esto aparecen nuevas fuerzas políticas más que todo a nivel local vecinal.

Si bien en estas normativas el voto municipal y provincial de los extranjeros esta reglado como un derecho y no un deber ya que *no es obligatorio votar*, es necesario destacar que en la literatura del derecho electoral y de las ciencias Políticas aún se debate si el voto es un derecho o una obligación. Para una corriente de opinión el voto deberá ser libre, excluyendo toda coacción del proceso electoral. Por esto todas las constituciones de la Unión Europea en general consideran al voto como un derecho; las únicas excepciones son las Constituciones de Austria, Grecia, Bélgica y Portugal que consideran al voto como obligación. En cambio, la obligatoriedad del voto está presente en casi la totalidad de los ordenamientos de Latinoamérica, y en muchos de ellos –como en la Argentina– se define al voto como un derecho-deber (Art. 37 Constitución Nacional).

Si bien todos los residentes extranjeros tienen este derecho lo tienen que positivizar como un deber a través del comportamiento como un ciudadano extranjero activo, diseñando procesos electorales e incentivando la concurrencia a las urnas, pues como dice el politólogo Dieter Nohlen “*los procesos electorales orientan las actitudes y los resultados electorales*”,<sup>49</sup> ya que sería una necesidad el generar más participación y disminuir el abstencionismo electoral.

Entonces, la participación de los extranjeros, tanto en la ciudad como de la provincia de Córdoba arrojaron resultados sin trascendencia socio-política. Esta participación atenta contra la naturaleza de este derecho humano y deja un mal precedente para otras iniciativas de participación y tiende a recortar las relaciones civiles entre los ciudadanos; desencadenando en una legalidad estructural establecida pero carente de legitimidad.

Como corolario se podría plantear que los residentes extranjeros no le encuentran sentido a su participación electoral, no asumen las elecciones como un acto que influirá significativamente en sus vidas cotidianas y este es uno de los principales obstáculos a superar: el desconocimiento o la falta de confianza en los medios personales e institucionales. Es necesario sentirse parte de esta sociedad no solo ver su pasado, que puede ser glorioso o no, sino también con la historia que se va construyendo en estos momentos, facilitando la construcción de su ciudadanía.

En referencia al rol, al protagonismo de los actores políticos en este caso de los partidos políticos, tendrían que empezar a incorporar en sus identidades partidarias, para trabajar con este grupo de potenciales votantes.

---

<sup>49</sup> Nohlen, Dieter, *Sistemas electorales y partidos políticos*, Fondo de Cultura Económica, México, 1995.

En este apartado identifica y examina algunas cuestiones fundamentales para el diseño, implementación y evaluación de los mecanismos de voto en el exterior que enfrente el gran reto de alcanzar la inclusión y participación de los extranjeros como potenciales votantes con el fin de un reconocimiento de sus derechos políticos por parte de los países anfitriones. Mientras una línea apunta a promover y facilitar el proceso de integración a una comunidad política distinta. Casi por definición, los dilemas y el grado de complejidad para diseñar e instrumentar un dispositivo de voto en el extranjero difieren significativamente de un contexto a otro. Esos dilemas y grado de dificultad guardan relación con las condiciones, exigencias y expectativas propias de cada país y se refieren tanto a factores jurídico-institucionales y sociopolíticos, como financieros y técnico-operativos. Bajo esta línea de argumentación, no hay duda de que el concebir un modelo que busque incorporar expresamente a los extranjeros plantea algunos desafíos y complejidades adicionales.

Algunos países imponen restricciones para ejercer el derecho al voto en el extranjero. Por lo regular las restricciones se relacionan con el tiempo de residencia o con la actividad que se desempeña. Por razones prácticas, un país puede limitar la posibilidad de que los electores en el extranjero puedan votar en determinados países. Algunos, sólo permiten la emisión del voto en el extranjero cuando se registra un determinado número de electores en un país receptor.

Son varias las razones por las que los electores extranjeros no se registran para votar; se pueden atribuir al temor por su situación migratoria, o a razones políticas o laborales. También puede suceder que las personas se hayan distanciado u olvidado de los asuntos políticos de su país de origen, o que consideren muy complejas o costosas las gestiones que tienen que llevar a cabo para poder registrarse y votar

Sin importar en dónde estén localizados, todos los electores deben tener acceso a los procesos de registro y votación. Aunque el proceso siempre tiene que realizarse de acuerdo con las leyes, también se puede requerir que la administración sea creativa y flexible.

La ejecución práctica del voto en el extranjero es complicada debido a ciertos factores como el número de electores, su ubicación, las distancias y la complejidad del sistema de votación vigente. El voto en el extranjero implica un doble proceso de planeación ya que las tareas que requiere la organización de la elección dentro del país se tienen que homologar bajo circunstancias muy distintas.

Aunque el proceso siempre tiene que realizarse de acuerdo con las leyes, también se puede requerir que la administración sea creativa y flexible. Los problemas que plantea la instrumentación varían dependiendo de los métodos que se empleen para el registro y la votación, la distribución geográfica.

Cabe comparar con la residencia de extranjeros votantes en la provincia de Buenos Aires, que según datos del padrón provisorio unos 650 mil extranjeros estarían habilitados para votar en la provincia de Buenos Aires. De ellos, unos 256 mil son ciudadanos paraguayos, que constituyen el 39.56% del total.

La segunda comunidad en importancia es la boliviana, con 117 mil votantes habilitados, es decir el 18%. En tercer lugar aparece Italia, con 67 mil empadronados, un 10.4%. La lista la completan Uruguay, con 48 mil (el 7.38%); Perú, con 43 mil (el 6.64%); Chile, con 33 mil (el 5.11%); España, con 29 mil (el 4.53%); China, con 10 mil (el 1.55%); Brasil, con 6 mil (el 0.95%), y Portugal, con 3.600 (el 0.56%).

Asimismo, también hay uno 400 ciudadanos provenientes de más de 30 países africanos, entre los que se destacan Egipto, Marruecos, Nigeria, Argelia, Sudáfrica, Sierra Leona, Senegal, Etiopía, entre otros.

En el distrito de la provincia de Buenos Aires La participación de los extranjeros hasta el 2009 era voluntaria y a partir de los 21 años. Ahora, con la modificación en la ley electoral provincial, es obligatorio el voto de los residentes extranjeros mayores de 18 de años inscriptos en el Registro de Electores Extranjeros a participar en las elecciones sean primarias o generales.

Las mesas de los extranjeros también serán mixtas y tendrán autoridades residentes. El carácter obligatorio del sufragio surge de la ley 14.086 sancionada y promulgada en el año 2009, que estableció en la provincia de Buenos Aires el régimen de elecciones primarias, abiertas, simultáneas y obligatorias. El artículo 1º de la mencionada ley establece que “son electores todos los ciudadanos empadronados y los extranjeros que se encuentren inscriptos en el registro establecido por la Ley 11.700 modificada por la Ley 12.312”. El mismo artículo aclara que “la emisión del sufragio será obligatoria”. Con este voto obligatorio se incrementó considerablemente la participación del extranjero es un dato para considerarlo. En ese contexto, los distintos partidos políticos en cada elección buscarán votantes. En esa búsqueda surge este universo muy interesante: los extranjeros que residen en el país.

## Bibliografía

- ABAL MEDINA, J. (h) (2004). *Los partidos políticos: ¿un mal necesario?* Buenos Aires: Capital Intelectual.
- ABAL MEDINA, J. (h) (2005). “*La política argentina después del diluvio*”, en Revista *Capacitación Política* N° 1. Instituto Nacional de Capacitación. Política. Julio de 2005.
- ACUÑA, C. H. (2008). “*Calidad institucional y reforma política. Pautas para un debate pendiente*”, en Revista del Instituto AFIP. IR03. Marzo de 2008.
- BIDART CAMPOS, G. J. (1980). *Manual de Derecho Constitucional Argentino*. Buenos Aires: EDIAR.
- BOBBIO, N. (1986). *El futuro de la democracia*. México: FCE.
- CALVO, E. y ESCOLAR, M. (2005). *La nueva política de partidos en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- CAVAROZZI, M. y CASULLO, E (2002). “*Los partidos políticos en América Latina hoy: ¿consolidación o crisis?*”, en Cavarozzi, M. Y Abal
- MEDINA, J. M. (2002). *El asedio a la política*. Rosario: Homo Sapiens. bibliografía - 151
- DE LUCA, M. (2007). “*Argentina: instituciones débiles, economía a los tumbos*”, en Revista *Relações Internacionais* N.º 13 del Instituto Portugués de Relações Internacionais. Lisboa: Universidade Novo de Lisboa. Marzo de 2007.
- HABERMAS, J. (2005). “*El diálogo Habermas-Ratzinger. Jürgen Habermas: las bases morales prepolíticas del estado liberal*”, en *Consonancias*, año 4, N° 13, septiembre de 2005. Buenos Aires: Instituto para la Integración del Saber de la Pontificia Universidad Católica Argentina.
- HELD, D. (2010). “*La impotencia del Estado siglo XXI*”, en Diario *La Nación*, 4 de julio de 2010.
- JUSTO LÓPEZ, M. (1983). *Partidos políticos: teoría general y régimen legal*. 4° edición. Buenos Aires: De Palma. 154 - Los partidos políticos en la Argentina
- KIRCHHEIMER, O. (1989). “*El camino hacia el partido de todo el mundo*”, en Lenk, Kurt & Neumann, Franz (eds.) (1989). *Teoría y sociología críticas de los partidos políticos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- LINARES QUINTANA, S. (1976). *Sistemas de partidos y sistemas políticos. El gobierno de las leyes y el gobierno de los hombres*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- LINZ, J. (2004). “*Los partidos políticos en las democracias contemporáneas: problemas y paradojas*”, en Revista *Postdata* N° 10. Diciembre de 2004.
- MAINWARING, S. (2003). “*Los partidos políticos y los desafíos para una democracia*”, en AA.VV. (2003). *La reforma de los partidos políticos*. Santiago de Chile: ODCA.
- MALAMUD, A. (2003). “*Partidos políticos*”, en Pinto, Julio (comp.) (2003). *Introducción a la ciencia política*. Buenos Aires: Eudeba.

- NOHLEN, D. (2008). *“Instituciones y cultura política”*, en Revista *Postdata*, N° 13. Agosto de 2008.
- O’DONNELL, G. (1997). *Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- O’DONNELL, G. (1992). *“¿Democracias delegativas?”*, en *Cuadernos del CLAEH*, N° 61, Montevideo, Segunda Serie, Año 17.
- OSZLAK, O. (1984). *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós.
- PALERMO, V. (1985). *“Problemas de la participación política en la Argentina contemporánea”*, en Colombo, A. y Palermo, V. (1985). *Participación política y pluralismo en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- WEBER, Max (1980). *El político y el científico*. Sexta edición. Madrid: Alianza Editorial.
- ZOVATTO, D. (2006). *“Regulación de los partidos políticos en América Latina”*, en *Diálogo Político*, año XXIII, N° 4, año 2006, pp. 11 a 39. Buenos Aires: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- ZOVATTO, D. (2007). *“Balance electoral latinoamericano (noviembre 2005- diciembre 2006)”*, en *Revista SAAP*, volumen 3, N° 1, agosto de 2007.

## **Páginas web para consultar**

- <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/7/el-derecho-de-sufragio-de-los-extranjeros.pdf>
- [http://www.joseperezcorti.com.ar/Archivos/DDM/B\\_Derechos\\_Politicos\\_en\\_e\\_%20DPP\\_Argentino.pdf](http://www.joseperezcorti.com.ar/Archivos/DDM/B_Derechos_Politicos_en_e_%20DPP_Argentino.pdf)
- <http://www.lavoz.com.ar/blogs/voces/los-extranjeros-piden-derecho-al-voto>
- <https://www.justiciacordoba.gob.ar/jel/pdf/legislacion/L.9571.pdf>
- [http://sanluis24.com.ar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=31128:como-votan-los-extranjeros-residentes-en-la-republica-argentina&catid=34:catlaciudad&Itemid=54](http://sanluis24.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=31128:como-votan-los-extranjeros-residentes-en-la-republica-argentina&catid=34:catlaciudad&Itemid=54)
- <http://www.fiscaldemesa.com.ar/2007/07/28/%C2%BFpueden-votar-los-extranjeros-en-las-elecciones-nacionales/>

## ANEXO 1:

### ELECTORES EXTRANJEROS Y NACIONALES. ELECCIÓN DEL 2015

Secc.	Sección	Electores Nacionales	Electores Extranjeros	Total Electores
1	Capital	1043162	316	1043478
2	Calamuchita	45219	28	45247
3	Colón	194714	22	194736
4	Cruz del Eje	44741	1	44742
5	General Roca	27048	9	27057
6	General San Martín	106477	0	106477
7	Ischilín	25675	1	25676
8	Juárez Celman	49134	0	49134
9	Marcos Juárez	84499	1	84500
10	Minas	4674	1	4675
11	Pocho	4292	0	4292
12	Punilla	151810	7	151817
13	Río Cuarto	202075	0	202075
14	Río Primero	37715	8	37723
15	Río Seco	11662	1	11663
16	Río Segundo	84066	1	84067
17	Roque Sáenz Peña	29074	1	29075
18	San Alberto	30457	3	30460
19	San Javier	43292	1	43293
20	San Justo	168564	0	168564
21	Santa María	81747	6	81753
22	Sobremonte	3756	0	3756
23	Tercero Arriba	92905	6	92911
24	Totoral	15243	0	15243
25	Tulumba	11437	11	11448
26	Unión	87102	0	87102
total		2680540	424	2680964

## ANEXO 2:

### CANTIDAD DE EMPADRONADOS EXTRANJEROS. ELECCIÓN 2011 Y 2015.

**Total 410. CAPITAL= 320. INTERIOR= 90**

	Bolivia	Perú	Chile	Uruguay	Paraguay	Brasil	Italia	Alemania	España	Venezuela
2011	174	60	24	15	8	8	7	0	6	3
2015	14	3	16	10	6	4	5	12	6	1
total	188	63	40	25	14	12	12	12	12	4

	Gran Bretaña	México	POLONIA	EE.UU.	Yugoslavia	Dinamarca	Colombia	Ecuador	Francia
2011	1	2	2	0	1	0	1	1	0
2015	3	1	1	2	1	2	0	0	1
total	4	3	3	2	2	2	1	1	1

	Holanda	Bélgica	Rep. Dominicana	Australia	Suiza	Croacia	Panamá	Guatemala	Eslovenia	Bielorrusia
2011	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
2015	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1
total	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1



# ESTRATEGIAS DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Cecilia Jiménez Zunino<sup>50</sup>

## Resumen

La transnacionalización del campo académico se ha visto acompañada de una alta movilidad de los agentes intervinientes en él (científicos, técnicos, estudiantes, becarios). La apuesta por participar en el campo internacional (y con capitales que puedan jugar en él) se presenta como una estrategia de los agentes para posicionarse socialmente, escapando al desclasamiento por la inflación de titulaciones y a la crisis de reproducción social de las clases medias. Se analizan en la ponencia: a) las políticas de internacionalización de la Universidad Nacional de Córdoba y b) las trayectorias de estudiantes de grado y posgrado que comienzan a contar con el campo académico internacional.

**Palabras clave:** Estudios superiores – trayectorias transnacionales – clases medias

## 1.- Introducción

La creciente configuración de campos sociales en la escena global se nutre de procesos de movilidad geográfica y social de los agentes. La globalización de la educación superior se ha visto acompañada de desplazamientos de los agentes intervinientes en él (científicos, técnicos, estudiantes, becarios) que participan en el *campo internacional* en busca de mejores condiciones de inserción social y laboral, así como de un posicionamiento ventajoso en los campos académico y científico.

La acumulación de los capitales adecuados a ese espacio se presenta como una estrategia de los agentes para posicionarse socialmente, escapando al desclasamiento por la inflación de titulaciones en el marco de la crisis de reproducción social de las clases medias. Esta crisis, dicho rápidamente, se sustenta por cierto agotamiento o saturación de los mecanismos de movilidad social en que se apoyaban estos sectores, consistentes en una acumulación de capital cultural intergeneracional (Jiménez Zunino, 2011). Dos recursos (capitales) importantes en la vehiculización de estas trayectorias transnacionales se relacionan con los orígenes sociales: la lengua y, en menor medida la nacionalidad. En efecto, el manejo de idiomas (especialmente el inglés) se torna un elemento

---

<sup>50</sup> Investigadora Adjunta Conicet IDH- UNC. Correo electrónico: ceciliazunino@hotmail.com

clave en la definición de los destinos posibles de formación, y habilita capacidades de movilidad superiores respecto a quienes carecen de ella. Por otra parte, la pertenencia de un pasaporte europeo (doble nacionalidad, por ancestros migrantes) o de visado (para el caso de Estados Unidos) favorece cierto cálculo de estos movimientos en el campo global.

En el análisis que propongo se conectan dinámicas migratorias, estrategias de reproducción social de las clases medias y procesos de internacionalización del campo académico.

En este sentido, el texto tiene pretensión de observar la movilidad de los titulados universitarios de clase media, en términos de estrategia de movilidad social que tiende a jugar en un campo de clases transnacionales en formación. Como han sostenido algunas autoras (Weiss, 2006; Wagner, 2007; Sassen, 2007) los recursos de estas clases se forman en marcos normativos nacionales, pero se valorizan y circulan en mercados globales (educativos, laborales, académicos, etc.). Asimismo, este planteo se enmarca en las dinámicas de alta competitividad del mercado de educación superior que se articulan en torno a la movilidad académica y la migración (Pitzalis y Porcu, 2015).

## **2.- Intersección entre campos: científico, académico y de clases sociales**

Las migraciones calificadas son un foco de atención de relativa antigüedad en nuestra región. Las preocupaciones que se manifestaron desde la década de 1950 por el exilio de académicos primero (Mira, 2005; Actis y Esteban, 2008) y lo que se denominó “fuga de cerebros” después (Oteiza, 1971; Marshall, 1988; Graciarena, 1986; Texidó, 2008) han configurado un nutrido campo de estudios sobre migraciones internacionales de personas con alta cualificación (Pellegrino, 2008; Martínez Pizarro, 2010; Pedone y Alfaro, 2015). Al enfoque sobre fuga de cerebros o *brain drain*, le siguió el más optimista de *brain gain* –muy criticado por algunos autores, pues omite las desigualdades inherentes a este proceso de movilidad—. Actualmente, se plantea la existencia de *circularidades migratorias* (Vega, Gómez y Correa, 2016), al establecerse migraciones pendulares y oscilantes entre origen y diversos destinos, o incluso retornos y reemigraciones (Martínez Pizarro, 2010).

De otra parte, un eje de análisis que confluye en la construcción de lo que queremos observar, ha sido la internacionalización de los campos académicos y científicos, ligada a diferentes etapas en el desarrollo de la región y el país. Durante la segunda mitad del siglo XX los países centrales han reclutado sus

cuadros a escala global para nutrir sus universidades y centros de investigación (Pellegrino, 2008). En paralelo, desde los años sesenta, se comienza a difundir la idea de que la buena ciencia era la ciencia “internacional” (Kreimer, 2012).<sup>51</sup> Sin embargo, la capacidad de movilidad de estudiantes y graduados en esa etapa dependía en gran medida de las redes y contactos del investigador principal (jefe de laboratorio) con instituciones e investigadores prestigiosos. Poco a poco fue institucionalizándose el pasaje por centros de formación e investigación de prestigio para labrar las carreras de académicos locales. Kreimer (2012) ha definido este mecanismo como “círculo virtuoso”: el prestigio de un investigador local lo vincula a centros de investigación en el extranjero –a su vez reconocidos–, redundando en el aumento de capital simbólico en origen.

Actualmente, la internacionalización de los sistemas académicos<sup>52</sup> figura como uno de los principales objetivos de UNESCO: a través de la CRES (Conferencia Regional de Educación Superior) de 2008, se explicitó como política *per se*, con un conjunto de programas: movilidad, reconocimiento de créditos y grados, firma de convenios, creación de oficinas de atención (Didou, 2017). Diversas iniciativas están proliferando en la dirección a fortalecer vínculos con universidades mediante variados dispositivos (movilidad de alumnos y docentes, estadías cortas, recepción de estudiantes extranjeros, proyectos de cooperación y colaboración, investigación, etc.). Sin embargo, y a pesar de avance de la política pública en este terreno (especialmente desde 2003, se tiende a potenciar los vínculos de cooperación Sur-Sur, Mercosur)<sup>53</sup> dista de tratarse de una opción al alcance de muchos graduados, constituyendo una iniciativa altamente elitista. Solo entre un 80 o 90% de la comunidad universitaria puede apuntarse a la internacionalización “hacia afuera” (Ruta, 2015). En primer término, porque los programas de internacionalización suelen reproducir las desigualdades de origen, al no proporcionar un soporte antes y durante la mo-

<sup>51</sup> Amén que la fundación de la ciencia en Argentina ha sido fruto de vínculos con las naciones centrales de Europa y con Estados Unidos, como bien detalla Kreimer (2012).

<sup>52</sup> La internacionalización de las universidades en Argentina surge desde su fundación, con la invitación de investigadores y profesores europeos y estadounidenses por parte de Sarmiento; luego con la llegada de exiliados europeos en el periodo de posguerra (internacionalización “en casa”). Luego emerge la internacionalización planificada estratégicamente, promoviendo la movilidad de estudiantes desde los países subdesarrollados a Europa y Estados Unidos. En tanto, estos países fueron desarrollando políticas explícitas (Erasmus, por ejemplo) en el marco de proyectos de investigación conjuntos (Ruta, 2015).

<sup>53</sup> Esta cooperación se hace patente en la acreditación regional (Sistema Arcosur) para “garantizar la calidad académica en los espacios de integración regional” (Ruta, 2015: 330).

vilidad (en destreza de lenguas, monitorización y apoyo durante la experiencia en el exterior, etc.; Didou, 2017). En segundo término, dichos programas suelen centrarse en los aspectos estrictamente académicos, y no consideran entramados familiares y de género que pesan sobre las posibilidades de movilidad (Pedone y Alfaro, 2015).

De acuerdo con la evaluación de los expertos, la movilidad en América Latina sigue siendo fundamentalmente fruto de esfuerzos individuales, de familias privilegiadas (aunque lentamente se observan esfuerzos de institucionalización en algunas políticas). A su vez, los programas priorizan potenciar capacidades instaladas, antes que fomentar la formación, la transferencia de competencias y la redistribución social de oportunidades (Didou, 2017).

En este sentido, considero que es pertinente preguntarse por la articulación de estas políticas de internacionalización y los orígenes sociales de quienes pueden participar efectivamente en ellas: ¿cómo está estructurándose el espacio de internacionalización desde la Universidad Nacional de Córdoba? ¿Qué perfiles de alumnos participan de estas instancias? ¿Qué resultados tienen estas experiencias de internacionalización en sus trayectorias profesionales y sociales? ¿De qué modos utilizan los agentes de clases medias con elevado capital cultural esas posibilidades? ¿Se esbozan trayectorias transnacionales como producto de estas dinámicas? ¿Qué inserciones laborales promueven estas inversiones en capital cultural en escenarios transnacionales? ¿Cómo está afectando el proceso de formación de clases transnacionales a los académicos universitarios? ¿Qué destinos son prioritarios en el marco de una geografía del conocimiento asimétrica?

#### Flujos globales de estudiantes de tercer nivel desde Argentina – Unesco



Fuente: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow#slideoutmenu>

### 3.- Las clases medias, el capital cultural y la movilidad

La recurrencia de las clases medias a las migraciones internacionales como estrategias para posicionarse socialmente viene siendo estudiada desde hace varias décadas (Savage et al. 1992; Portes y Hoffman, 2003; Wagner, 2006; Jiménez Zunino, 2011). Algunos autores plantean la configuración de una *clase media transnacionalizada*, desde las aportaciones teóricas de Pierre Bourdieu. Por ejemplo, Hartmann (2000) y Sklair (2002), apuntalan la hipótesis de una transnacionalización de las estructuras de clases, a raíz de la globalización. Weiss (2006) analiza la propia versatilidad de las clases medias transnacionales con altas cualificaciones, como un recurso importante para su propia posición social.<sup>54</sup>

Las profundas transformaciones en las estructuras sociales de los países latinoamericanos, sumadas a la accesibilidad relativa de los desplazamientos, decantan a la opción migratoria como alternativa viable para las clases medias. Así, las estrategias migratorias pretenderían evitar el desclasamiento en el espacio social de origen. Quienes más posibilidades tienen de emigrar son los que poseen algún capital que puedan reconvertir en destino, o quienes cuentan con los recursos para el desplazamiento (Sémblér, 2006; Kessler y Espinoza, 2003; Portes y Hoffman, 2003). Estos autores vinculan la evolución de la estructura social –y el empobrecimiento de las clases medias– en América Latina con la opción migratoria, como propia de las clases medias. Portes y Hoffman (2003) señalan además que, en América Latina, los profesionales, empleados de oficina y algunos obreros calificados que no han podido “volverse empresarios a la fuerza” (es decir, entrar en la economía informal de los autoempleados); han tenido que buscar suerte en el extranjero. Asimismo, aclaran:

“la opción de emigrar no está abierta a todo el mundo, por las restricciones que imponen las naciones receptoras y el costo que implica el viaje y el proceso inicial de radicación. [...] esta alternativa no está abierta al proletariado informal, sino más bien a [...] trabajadores no manuales, artesanos calificados y miembros de la pequeña burguesía” (Portes y Hoffman, 2003: 377).

---

<sup>54</sup> Sin embargo, la transnacionalidad de las clases medias, aisladamente, no constituye necesariamente un factor positivo para sus posicionamientos. Las personas de clases medias pueden ganar o perder posiciones al traspasar las barreras del Estado-nación, dependiendo de cómo se revaloricen sus recursos. Éstos pueden devaluarse, o, por el contrario, validarse en el nivel transnacional.

Uno de estos fenómenos estructurales a considerar es el engrosamiento y expansión del sistema universitario en los últimos 15 años. En Argentina creció la matrícula universitaria un 22% entre 2001-2011, se crearon nuevas universidades en diferentes regiones del país (muchas de ellas, alejadas de los polos culturales dominantes) y accedió una importante masa de personas que son primera generación de estudiantes universitarios<sup>55</sup> (Ruta, 2015). En el contexto regional, Argentina es uno de los países con mayor acceso de personas provenientes de hogares de menores recurso (tasa de participación del quintil más pobre equivalente al 20%, Brunner, 2011).

Otro tanto ocurrió con el sistema de ciencia y técnica. El crecimiento del sector fue exponencial entre 2003-2013: casi duplicó la planta de investigadores (pasó de tener 3802 investigadores a 7194); cuadruplicó los becarios (de 2221 a 8553) y un presupuesto (en millones de pesos) de 260 a 2900 (en tanto el personal técnico permaneció prácticamente estable: de 2378 técnicos a 2312; Villanueva, 2017:144).

Así, las acumulaciones sostenidas en capital cultural se han expandido. Benza (2012) resalta la importancia que fue adquiriendo el capital cultural desde 1990 para las clases medias argentinas. Desde entonces, las únicas categorías de clase media que aumentaron –en un periodo de estancamiento– fueron las de profesionales, técnicos y jefes, en detrimento de los pequeños empresarios. Esta tendencia se reitera en los últimos años de la postconvertibilidad, entre 2005 y 2010, afín a la importancia de la educación superior como vía de acceso a estas posiciones.

En este marco, es posible hipotetizar que la movilidad internacional funciona como un mecanismo para acumular un capital internacional, que proporciona prestigio y ventajas comparativas en las competiciones por los puestos en el campo académico y científico. El diferencial simbólico de poseer contacto con el espacio internacional (en un esquema colonizante de producción y distribución del conocimiento; Ramírez, 2010) puede ser fuente de estrategias de distinción y de valorización diferencial.

Analizar la movilidad estudiantil (para finalizar grado o realizar estudios de posgrado, incluso estancias postdoctorales) en términos de estrategia de movilidad de clase, puede tender puentes en la comprensión del fenómeno. El propio desplazamiento encarna, en cierta medida, una *posibilidad migratoria*. Como semana Martínez Pizarro: “muchos estudiantes universitarios, particu-

---

<sup>55</sup> Esta democratización del acceso a la universidad se acompañó de programas de becas para estudiantes; aumento de presupuesto para infraestructuras, investigación e innovación; incrementos salariales a docentes y no-docentes (Ruta, 2015).

larmente de postgrado, son directamente candidatos a convertirse en cerebros o talentos entre la fuerza de trabajo, dadas las destrezas que la educación les ha otorgado” (Martínez Pizarro, 2010: 141).

Argentina ocupa un lugar bastante marginal en la movilidad estudiantil saliente: para 2014, mientras Brasil contaba con 15,41 por mil y México con un 13 por mil; Argentina con solo un 3,4 por mil (Didou, 2017: 31). Es posible que, como sostiene Ruta, la internacionalización sea bastante puntual y reducida, comparada con el volumen del sistema universitario (2015).

#### **4.- Plan de trabajo. Una investigación en construcción**

En esta ponencia se comenta un plan de trabajo, aún sin resultados empíricos, para llevar a cabo el estudio sobre las trayectorias transnacionales de estudiantes de posgrado que hacen incursiones en el campo internacional. Las etapas de ese programa consistirán, en primer lugar, un relevamiento de los programas de internacionalización de la UNC. La configuración de un marco normativo posibilita los desplazamientos en instancias formativas y, eventualmente, de trayectorias sociales. Se analizarán las *políticas de internacionalización* (Ruta, 2015) de la Universidad Nacional de Córdoba durante los últimos años, en el marco de programas de internacionalización de la Educación Superior a nivel nacional desde 2003, que promovieron la movilidad de estudiantes y de docentes (Villanueva, 2017). Se ha establecido contacto con la Prosecretaría de Relaciones Internacionales para recabar información sobre programas de internacionalización en los que se encuadra la UNC. Incluso se plantea realizar actividades de transferencia, una vez obtenidos los resultados de la investigación (análisis de trayectorias).

Una segunda fase del trabajo consistirá en contactar a beneficiarios de los programas de internacionalización, para realizar entrevistas en profundidad. Desde esta información pretendemos reconstruir las trayectorias de graduados que comienzan a contar con el campo académico internacional para completar su formación, ampliar su capital social y, posiblemente, buscar horizontes de inserción laboral más convenientes. En un contexto fuertemente competitivo, que ha tendido a ampliar su base demográfica (y regido por rankings de excelencia entre universidades) la internacionalización aparece como una apuesta institucional, pero es utilizada por los agentes para sus estrategias de reproducción social.

A nivel metodológico se trabaja con fuentes secundarias (material documental) y primarias (entrevistas a personal de gestión en relaciones interna-

cionales de la Universidad y entrevistas en profundidad a graduados que tuvieron experiencias de movilidad internacional). La reconstrucción de trayectorias como modo de análisis permite captar la conformación de itinerarios familiares (intergeneracionales), identificando el tramo en el que los agentes comienzan a contar con recursos transnacionales (Jiménez Zunino, 2015). Se parte de la hipótesis de una reproducción ampliada del capital cultural de antecesores a sucesores. Adicionalmente, se plantea el desafío epistemológico de desbordar los límites analíticos del Estado Nación (el llamado *nacionalismo metodológico*), pero sin descuidar el papel fundamental que tiene el Estado en la configuración de la desigualdad y en la distribución de recursos (especialmente, por el reconocimiento y la certificación de titulaciones) y en la institucionalización de alianzas y convenios entre universidades de diferentes estados.

## Referencias bibliográficas

- ACTIS, W. y ESTEBAN, F. (2008) “*Argentinos en España: inmigrantes, a pesar de todo*”, en *Migraciones*, Nº 23, pp. 79-115.
- BENZA, G. (2012), *Estructura de clases y movilidad intergeneracional en Buenos Aires: ¿el fin de una sociedad amplia de clases medias?*, Tesis Doctoral, Colegio de México.
- BRUNNER, J. (2011) (Ed.) *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*, Santiago de Chile, CINDA.
- DIDOU, S. (2017) *La internacionalización de la educación superior en América Latina. Transitar de lo exógeno a lo endógeno*. México, Cuaderno de Universidades.
- GRACIARENA, J. (1986) “*Introducción*”, en Lattes, A. y Oteiza, E. (Eds.) *Dinámica migratoria argentina (1955-1984): democratización y retorno de expatriados*. Ginebra, Suiza: UNRISD – CENEP
- HARTMAN, M. (2000) “*Class-specific habitus and the social reproduction of the business elite in Germany and France*”, en *The Sociological Review*, 48(2) pp. 241-261.
- JIMÉNEZ ZUNINO, Cecilia Inés (2011) *Desclasamiento y reconversiones en las trayectorias de los migrantes argentinos de clases medias*, Universidad Complutense de Madrid
- JIMÉNEZ ZUNINO, Cecilia Inés (2015) “*Trayectorias sociales de los migrantes de clases medias argentinas: reproducción, reconversión y desclasamiento*”, en *Sociología Histórica*, Nº 5, pp. 389-427.
- KESSLER, G. y ESPINOSA, V. (2003) “*Movilidad social y trayectorias en Buenos Aires. Rupturas y algunas paradojas*”. Santiago de Chile: CEPAL.



- KREIMER, Pablo (2012) "**Les enjeux de la formation des élites scientifiques en Amérique Latine**", en *Amerique Latine*, Édition 2012, pp. 105-116.
- MARSHALL, A. (1988) "**Emigration of argentines to the United States**", en Pessar, P. (Edit) *When borders don't divide: labor, migration and refugee movements in the Americas*. New York: Center for Migration Studies
- MARTÍNEZ PIZARRO, J. (2010) "**Migración calificada y crisis: una relación inexplorada en los países de origen**", en *Migración y desarrollo*, Vol. 7, N° 15, pp. 129-154.
- MIRA, G. (2005) "**¿Por qué se fueron, por qué se van? Migraciones y exilios en la Argentina contemporánea**", en *VVAA Migraciones, claves del intercambio entre Argentina y España*. Argentina: Siglo XXI Ediciones.
- OTEIZA, E. (1971) "**Emigración de profesionales, técnicos y obreros calificados argentinos a los Estados Unidos: análisis de las fluctuaciones de la emigración bruta, julio 1950 a junio 1970**", en *Desarrollo Económico*, Vol. 10, No. 39/40, pp. 429-454.
- PEDONE, C. y ALFARO, Y. (2015) "**Migración cualificada y políticas públicas en América del Sur: el programa PROMETEO como estudio de caso**", en *Forum Sociológico* [Online], 27 | 2015, URL : <http://sociologico.revues.org/1326>.
- PELLEGRINO, A. (2008) "**La migración calificada en América Latina**", en *Foreign Affaires en Español*, Volumen 8, N° 2, pp. 15-26.
- PITZALIS, M. y Porcu, M. (2015) "**Passaggio a Nord. Come si ristruttura il campo universitario italiano?**", en *Scuola democratica*, 3, pp. 711-722.
- PORTES, A. y HOFFMAN, K. (2003) "**La estructura de clases en América Latina: composición y cambios durante la era Neoliberal**", en *Desarrollo Económico*, Vol. 43, N° 171 (pp. 355-387).
- RAMÍREZ, R. (2010) *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad*. Quito: Senplades.
- RUTA, C. (2015) "**El futuro de la universidad argentina**", en Tedesco, J. C (comp.) *La educación argentina hoy: la urgencia del largo plazo*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- SASSEN, S. (2007) *Una sociología de la globalización*, Buenos Aires: Editorial Katz.
- SAVAGE, M.; Barlow, J.; Dickens, P. y Fielding, T. (1992), *Property, Bureaucracy and Culture*, Routledge, London.
- SÉMBLER, C. (2006) "**Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios**". Santiago de Chile: Impreso en Naciones Unidas-CEPAL.
- SKLAIR, L. (2002) "**The transnational capitalist class and global politics. Deconstructing the corporate-estate connection**", en *International Political Science Review*, 23(2) (pp.159-174).
- TEXIDÓ, E. (2008) *Perfil migratorio de Argentina*. Buenos Aires: Organización Internacional para las Migraciones.

- VEGA, C.; Gómez, C. y Correa, A. (2016) **“Circularidad migratoria entre Ecuador y España. Transformación educativa y estrategias de movilidad”**, en *Revista Migraciones*, No. 39, p. 183-210.
- VILLANUEVA, E. (2017) **“La universidad ayer y hoy: perspectivas”**, en Filmus, D. (comp.) *Educación para el mercado*, Buenos Aires: Editorial Octubre.
- WAGNER, A.-C. (2007) *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris: La Découverte.
- WEISS, A. (2006) **“Comparative Research on Highly Skilled Migrants. Can Qualitative Interviews Be Used in Order to Reconstruct a Class Position?”** [43 paragraphs], en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7 (3), Art. 2.

## **II: PUEBLOS ORIGINARIOS Y DIVERSIDADES CULTURALES**

# DESAFÍOS DEL MAPEO COLABORATIVO. UNA EXPERIENCIA CON COMUNIDADES COMECHINGONAS EN SAN MARCOS SIERRAS

Lucas Palladino<sup>56</sup>

Carolina Álvarez Ávila<sup>57</sup>

## Resumen

La ponencia surge del Proyecto de Extensión “Tierra de Comechingones. Reconstrucción territorial y mapeo colaborativo de sitios patrimoniales comechingones en San Marcos Sierras”. El proyecto se pregunta por las maneras de entender y validar los saberes producidos sobre y en el territorio que habitan comunidades indígenas en Córdoba. Partimos de concebir el trabajo extensionista como un ‘diálogo de saberes’, intentando dar cuenta de la ‘pluriversidad epistemológica’ contenida en las nociones tierra y territorio. En la ponencia abordaremos algunas tensiones como fijación/movilidad, materialidad/inmaterialidad y las relaciones entre sitio, lugar y territorio.

**Palabras claves:** territorio – comunidades indígenas – Córdoba

## Puntos de partida

El siguiente trabajo surge del proyecto SEU-UNC denominado “Tierra de Comechingones. Reconstrucción territorial y mapeo colaborativo de sitios patrimoniales comechingones en San Marcos Sierras”. El proyecto nació de una inquietud epistemológica y práctica y se pregunta sobre otras maneras de entender, concebir y validar los saberes producidos y de ponerlos en juego en las prácticas sociales de diferentes agentes. Así, nuestra perspectiva se relaciona con la posibilidad de registrar conocimientos otros, o dar lugar a la ‘pluriversidad epistemológica’ (Walsh, 2009). El caso que nos atañe es la tierra y el territorio como formas de representación y validación y que son objeto de interés de actores estatales y de diversos agentes sociales (ONG’S, comunidades indígenas, campesinas, entre otras).

---

<sup>56</sup> Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC. Correo electrónico: zpalladino@hotmail.com

<sup>57</sup> IDACOR/CONICET – Museo de Antropología, FFyH-UNC. Departamento de Antropología, Facultad de Filosofía y Humanidades – UNC. Correo electrónico: carito\_alvarez79@yahoo.com

Concretamente, este proyecto surge de un diálogo entre miembros de la Comunidad Comechingón Sanavirón Tulián,<sup>58</sup> ubicada en San Marcos Sierras, y docentes y estudiantes de la FFyH-UNC sobre las concepciones de 'territorio'. Con este diálogo iniciado y frente a la preocupante coyuntura de los territorios que las comunidades indígenas habitan, algunos miembros de esta comunidad extendieron la propuesta de relevar sitios patrimoniales en San Marcos Sierras y reunir material que fuera útil para el relevamiento territorial propuesto en la ley nacional N° 26160.<sup>59</sup> Ya iniciado el trabajo, este comenzó a involucrar también a miembros de la comunidad Taku Kuntur, ubicada en la misma localidad serrana,<sup>60</sup> así como a habitantes de la localidad que no adscriben como indígenas pero sí viven desde hace años en San Marcos Sierras.

El proyecto extensionista fue entendido desde el inicio como un 'diálogo de saberes' (de Sousa Santos, 2009) y consiste en un 'mapeo colaborativo' que aporta al proceso de reconstrucción territorial de las comunidades. Durante las últimas décadas, en América Latina, han emergido los mapeos colaborativos y la cartografía social como contraposición a la cartografía entendida como herramienta de poder, especialmente en la construcción y legitimación de los nacientes Estados nacionales (Ares y Risler, 2013; Ascerald, 2013). La 'cartografía social' es una herramienta teórico-metodológica que busca atender a otras experiencias, movimientos, significaciones y modos de aproximación al territorio. Por su parte, los mapeos colaborativos ofrecen la posibilidad de volcar sobre un espacio geométrico los sentidos, valorizaciones y movimientos propios de las

---

<sup>58</sup> La Comunidad Comechingón Sanavirón Tulián se encuentra ubicada en la localidad de San Marcos Sierras, departamento Cruz del Eje, en el noroeste provincial y es una de las primeras comunidades reconocidas por personería jurídica, vía INAI, en Córdoba, en febrero de 2010.

<sup>59</sup> La Ley, en su art. 1°, declara la emergencia en materia de posesión y propiedad indígena. Por tanto, se suspenden por cuatro años, la ejecución de sentencias y cualquier acto procesal o administrativo cuyo objeto sea el desalojo o desocupación de las tierras contempladas. Esta ley fue prorrogada por el Congreso de la Nación a través de la sanción de la Ley 26.554 en 2009, hasta 2013; y se renovó nuevamente a través de la Ley 26.894, hasta noviembre de 2017. En 2017, se volvió a prorrogar la ley que también prevé los relevamientos territoriales comunitarios que se adeudan en todo el país.

<sup>60</sup> Ambas comunidades están inscriptas en el ReNaCI (Registro Nacional de Comunidades de Indígenas) y tienen reconocimiento del INAI a través de la figura de la personería jurídica. Cabe aclarar que nuestro trabajo se formalizó con la comunidad Tulián ya que, principalmente del trabajo con ellos emergió la propuesta del proyecto extensionista. Pero el trabajo en San Marcos ineludiblemente nos llevó a la ampliación y al diálogo y trabajo con la otra comunidad como mencionamos más arriba.

representaciones diferenciales del espacio. De esta manera, los mapeos ofrecen alternativas posibles a los procesos de reconstrucción de la geografía y de la historia de las comunidades silenciadas o invisibilizadas. De aquí nuestro interés por la idea de “reconstrucción”, de comenzar a “atar cabos”, encontrar aquello que quedó sin ser representado o valorado en las lógicas y prácticas de las mensuras y/o delimitaciones fruto de la cartografía oficial. Trabajar con mapeos puede contribuir a

“reafirmar su geografía y su historia, negadas o silenciadas por los Estados nacionales, y reivindicar sus derechos sobre la tierra. De hecho, en las últimas décadas, la producción y el uso de la cartografía han permitido a numerosos pueblos y comunidades indígenas a reforzar su identidad y su cultura tanto como las estructuras sociales y políticas propias” (Hirdt, 2007:4).

Estos objetivos nos instaron a atender grupalmente a los cómo del trabajo, una pregunta que involucró no sólo la elección de determinadas técnicas y una metodología sino también de un enfoque. En la primera etapa se han realizado trabajos en terreno en San Marcos Sierras, cruzando información cualitativa con soportes de tipo cuantitativo (sistemas de georreferenciación mediante GPS), con la finalidad de acompañar con conocimiento “técnico” el relevamiento de diferentes sitios y recorridos propuestos por los adscriptos comechingones. La dimensión cualitativa del trabajo se lleva adelante mediante el enfoque de la etnografía, la cual se puede definir como “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001: 11-12). Esto corresponde a elaborar una conclusión interpretativa y explicativa que no se da por una generalización directa a partir del caso observado sino que proviene de la articulación teórica del investigador y su contacto prolongado con el grupo de estudio. En otras palabras, el enfoque etnográfico permite acceder a la perspectiva de los actores y de lo “no documentado” de la vida social (Guber 2004). En nuestro proyecto esto implicó la concreción de entrevistas abiertas o semidirigidas y el registro de información mediante la observación participante y no participante; intentando atender también a nuestra presencia en el lugar y las diferentes percepciones, dificultades y limitaciones que como docentes, graduados y estudiantes de la UNC íbamos experimentando en los sucesivos viajes y recorridos. En esta dirección, se volvió también una potencialidad que el grupo de trabajo presente una trayectoria de formación diversa entre docentes, estudiantes y recién graduados de geografía, antropología y ciencias de la comunicación.

La primera etapa del proyecto consistió en salidas grupales entre miembros del equipo de investigación y de las mencionadas comunidades. Los viajes fueron al inicio mensuales y luego bimensuales y los recorridos estuvieron diseñados y organizados conjuntamente entre todos los involucrados. Cabe aclarar que dada la necesidad de relevar amplios y extensos sitios, en cada salida se conformaron dos grupos que trabajaron en simultáneo. Luego de cada trabajo en terreno en San Marcos Sierras se sistematizó la información recabada: desgrabación de información registrada de modo sonoro y audiovisual, confección de fichas y organización de mapas con información georreferenciada, fotografías y registros de recorridos. El procesamiento de esta información siguió los términos de confidencialidad pactados con los miembros de las comunidades y debido a varias de las informaciones recabadas, se inició una pesquisa más profunda sobre archivos históricos y catastrales de los sitios y recorridos realizados, recurriendo al Archivo Histórico Provincial y la Dirección General de Catastro (en la sección archivos). Esta información está siendo digitalizada y clasificada. Actualmente, estamos en una segunda etapa del proyecto que implica la reflexión y confección de ejes transversales que permitan, a futuro, presentar el mapeo colaborativo de forma dinámica e integral.

A continuación abordaremos algunas reflexiones devenidas del trabajo realizado, sin llegar a conclusiones analíticas exhaustivas sino más bien esbozando preguntas y, sobre todo, intentando expresar algunas tensiones que surgen de lo ya relevado.

## **Tierra y territorio**

Tanto al inicio como en el desarrollo del proyecto, observamos una tensión evidente. Por un lado, las perspectivas apuntaladas por las genealogías o historias conceptuales en geografía y ciencias sociales (Haesbaert, 2004) ubican al territorio desde la lógica moderna/occidental, como propiedad privada, área de dominio de una autoridad o jurisdicción de pertenencia estatal, es decir, como la base natural del Estado. Su aproximación metodológica se entrama a una distancia de observación entre sujeto y objeto (tierra) que permite luego establecer una representación cartográfica (a través de una episteme de orden racionalista basada en la concepción geométrica del espacio). De hecho, la representación moderna por excelencia del territorio ha sido la cartografía. Por el otro, los sentidos y perspectivas de los pueblos indígenas sobre tierra y territorio que, si bien son heterogéneos, confluyen en entender la primera como la manifestación de un ser vivo, articulado indisociablemente al hombre y a sus

ancestros y que desafía –cada vez con mayor fuerza– la dicotomía naturaleza/cultura, tan cara al pensamiento occidental.

La primera visión establece una separación, un dualismo que separa mente/cuerpo/mundo y se representa mediante límites. La segunda da cuenta de una ‘ontología relacional’ que al decir de Escobar significa que: “los mundos biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre ellos” (2012: 7). Estas ontologías subyacen en los reclamos y demandas de varios movimientos y comunidades indígenas en Argentina y la región, que nos instan a una revisión crítica no sólo de las herramientas teórico-analíticas con las que contamos sino también de las metodologías con que trabajamos.

En Córdoba, miembros de la comunidad Tulián expresan parte de esta concepción:

“Para nosotros el territorio es un ser vivo, es imposible dividirlo. El territorio, a la vez, como es un ser especial, puede haber varios cerebros, varios corazones, varios pies. Sin embargo, también está todo diferenciado, todo muy bien demarcado. Hay zonas de circulación de energía que son como las venas de nuestra madre tierra” (Tulián en Palladino y Tulián, 2015: 237).

Ante estas dos visiones contrapuestas cabe preguntarse: ¿Qué lugar han ocupado estas concepciones, representaciones y prácticas territoriales en la cartografía moderna? ¿Ambas propuestas son traducibles y/o pueden dialogar fructíferamente? ¿Cómo se pueden visibilizar otras narrativas y sentidos sobre el territorio por fuera de la matriz moderno-occidental?

Como decíamos más arriba, la cartografía ha sido revisada como herramienta de poder (Harley, 2005) en su articulación a los procesos de construcción y legitimación de los Estados nacionales. El proceso de cartografiar privilegió representar puntos, líneas, zonas y límites en pos de dominar las tierras productivas, propiedades útiles para la urbanización y el crecimiento del Estado. En Córdoba, la cartografía creció con las representaciones coloniales (Tell, 2012) pero se instaló con mayor fuerza a partir de la creación del Departamento Topográfico en 1862, que inició sus mensuras y participó en la división de los “pueblos de indios” existentes (Tell y Olañeta, 2011, 2016). Uno de los Pueblos de Indios fue el de San Jacinto, donde hoy precisamente estamos desarrollando el proyecto.

En este sentido, la división cartográfica de estos pueblos de indios y el desmembramiento que ocurrió en tiempos de la colonia y luego en tiempos repu-



blicanos es conocido por los miembros de la comunidad Tulián, no sólo porque está presente en trabajos historiográficos sino también porque forma parte de las memorias orales familiares que circulan entre los miembros de la familia Tulián y entre otras familias de la zona. Además, y específicamente para la comunidad Tulián es muy importante la existencia del expediente de un juicio ganado por Francisco Tulián y su hermano Leandro a la corona española entre los años 1803 y 1806. Este juicio permite no sólo rastrear el linaje de los Tulián como casqui curacas valientes y dispuestos a defender el territorio que habitaban frente a los poderes hegemónicos de aquella época sino que también sirve como documento para demostrar la preexistencia en el lugar, no sólo previa al Estado argentino sino también al colonial. Como añade la actual casqui curaca de la comunidad Tulián:

“En estos casos, debemos tener en cuenta además, los Derechos específicos que amparan colectivamente a las Comunidades Indígenas. Derechos que provienen de Convenios internacionales de rango constitucional, como es el caso de la ley 26160 y sus prórrogas, que brindan garantías al reconocimiento y titularización de la Propiedad Comunitaria Indígena. En ese sentido nuestra comunidad cuenta también con un reconocimiento judicial preexistente al Estado Argentino ya que iniciamos juicio a la Corona Española en 1804 y en 1806 es reconocida nuestra Propiedad Comunitaria. Hoy esta Propiedad Comunitaria es legislada por el artículo 75, incisos 17 y 22 de la Constitución Nacional y el artículo 18 del Código Civil. Y para el caso de San Marcos Sierras, la propiedad Comunitaria Indígena es “Cosa Juzgada” (Mariela Tulián, junio de 2017).

Estas evidencias de preexistencia se vuelven particularmente relevantes al momento de pensar en la gestión de las personerías jurídicas en Argentina y en los relevamientos territoriales dispuestos por la mencionada ley 26160.

Para el caso de la zona donde trabajamos, es importante acotar que en 2015 se dio lugar a la creación de las Reservas Arqueológicas “Guasapampa” y “Quilpo” (Ley provincial N° 5543, impulsada por el trabajo de la Agencia Córdoba Cultural) con la finalidad de preservar los sitios y restos arqueológicos que revisten importancia dentro del contexto cultural aborigen de la provincia. En el marco de la creación de esta Reserva, las comunidades han podido georreferenciar algunos espacios considerados de importancia cultural, económica y espiritual. Según la citada ley, una reserva arqueológica es “un área que alberga un conjunto de sitios arqueológicos que por el valor social y científico que se le

asigna a sus restos culturales o fósiles, es destinada a salvaguardar la cultura material, en especial si hubiera riesgo de destrucción o deterioro por la actividad antrópica y con el fin de preservar determinadas pautas culturales propias y cuya relación armónica con el medio sea necesario garantizar”. La creación de una Reserva Arqueológica se propone como objetivo la protección, preservación, estudio, revalorización y difusión de los yacimientos y bienes arqueológicos, entendidos estos como cosas muebles e inmuebles, ruinas, edificaciones, pinturas, dibujos, grabados, pictografías, petroglifos, morteros, cualquier tipo de obra de arte, entre otros.

Sin entrar de lleno en amplios debates sobre las nociones de patrimonio y las implicancias y alcances de la idea de las reservas –muy discutida en la arqueología, entre otras disciplinas–, nos interesa destacar que una reserva arqueológica nunca debería ser un medio para fosilizar o preterizar el pasado, para únicamente contemplarlo o estudiarlo. En esta dirección otra ley provincial, la N° 9729 sancionada en 2009 y en concordancia con la “Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial” realizada por la UNESCO, incorporó, novedosamente, la conceptualización de patrimonio cultural que abarca la protección de los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –además del patrimonio material corporizado en instrumentos, objetos, artefactos, etc.–.

“que las comunidades, grupos y, en algunos casos, individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural, que se transmite de generación en generación, y es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana en la Provincia de Córdoba” (Art. 1, 2009).

La sanción de estas leyes es invocada por miembros de las comunidades para intentar evitar loteos o controlar la modificación del paisaje demandando los estudios de impacto ambiental y arqueológico que las leyes prevén. Han servido también, en algunos casos, para intentar evitar desmontes o modificaciones y daños a los sitios abarcados en la Reserva Arqueológica Quilpo.

Ahora bien, si bien la Reserva es una herramienta legal más para defender el territorio, muchas veces los loteos y desmontes suceden y es una tarea permanente hacer valer lo que la ley estipula. En esta dirección, otro modo de fortalecer la defensa del territorio es justamente dar cuenta de todos estos

otros sentidos que no están abarcados en la visión hegemónica, capitalista y occidental sobre el territorio, entendido muchas veces sólo como una porción explotable de recursos. Diferentes actores locales (empresas mineras, inmobiliarias, turísticas) son responsables del avance y avasallamiento sobre sitios ancestrales, sagrados y espirituales. En esta dirección y como tantos otros pueblos indígenas, Mariela Tulián explica, en su libro *Zoncoipacha* que el territorio

“supera ampliamente la idea de “tierras”. El territorio es un ámbito simbólico que incluye nuestra espiritualidad, nuestra historia y raíces culturales, nuestra alimentación y cobijo, nuestra herencia y la herencia que dejamos a las generaciones siguientes. El territorio es el ámbito donde nuestra cultura encuentra el único refugio donde puede desarrollarse y permanecer” (2016: 173).

Simultáneamente a los reconocimientos estatales –y las concomitantes demandas habilitadas y ciertas garantías devenidas de estos reconocimientos– persisten a lo largo y ancho del país demandas y preocupaciones múltiples por la situación de los territorios que habitan los pueblos indígenas. Las comunidades de la localidad de San Marcos expresan que, cada vez con mayor urgencia, precisan defender el territorio de varios atropellos acontecidos. En las últimas décadas, la localidad se ha vuelto un destino de creciente interés turístico y el territorio se ve cada vez más explotado para dar lugar a hoteles, hostels, albergues, restaurantes y negocios de varios rubros, no sólo en la zona central de la localidad sino también en las afueras. Los miembros de las comunidades locales viven en estado de alerta permanente por los loteos que se anuncian y se concretan sin los permisos adecuados y en situaciones legales dudosas.

La expansión permanente de estos emprendimientos se suma a otra amenaza latente, la de la explotación minera. A fines de 2017, por ejemplo, se reanudó la defensa de los Cerros Blanco y Negro por un mensaje de alerta que circuló en redes sociales y se expandió entre vecinos y las comunidades indígenas cercanas y pertenecientes al Paraje Pinto, situado a 15 km de La Cumbre y a 20 km de San Marcos Sierras. Se advirtió la presencia de una máquina de explotación minera y un camión pertenecientes a la empresa “José Luis Calvo” en un predio cercano a los cerros e inmediatamente los vecinos realizaron la denuncia a la Policía Ambiental de la Provincia de Córdoba, la cual actuó clausurando el predio.<sup>61</sup>

<sup>61</sup> En 2014, la Mina fue cerrada con sólo 24 horas de trabajo, también por la rápida reacción y denuncia de los vecinos de la zona, especialmente de los jóvenes. En nuestro trabajo extensionista, escuchamos varias veces esta historia relatada con mucho orgullo por los miembros

Como decíamos, es importante comprender que el territorio es más que un espacio para la supervivencia. Guarda la memoria de los pueblos y es parte constitutiva de su identidad. No está formado por “puntos equivalentes”, límites sino que es una extensión sinuosa de valores significativos para quienes lo habitan y que como dijimos arriba no son sólo humanos.

“El Cerro Blanco y el Cerro Negro son sagrados para nuestra cultura, para nuestras comunidades, sobre ambos hay mucho patrimonio arqueológico (...) en medio de los dos cerros hay un arroyo (La Cañada) (...), hay una condorera y el Cóndor es una especie en peligro de extinción, además del ave se protege el hábitat” (Mariela Tulián, casqui curaca de la Comunidad Indígena Tulián, 6/12/2017).

Parte de la demanda de las comunidades comechingonas es relevar y registrar sitios, recorridos y lugares que hacen a su territorio ancestral y que nos han llevado a relevar también árboles, plantas, arbustos, diferentes especies de animales entre otros aspectos de la flora y fauna que surgen en los relevamientos de cada lugar al que fuimos. En nuestros recorridos, los lugares que registramos son señalados como hábitat de pumas, osos mieleros, diversas especies de pájaros, entre otras. Además, y muy importante en nuestra experiencia extensionista, es la presencia de huertas naturales, entendidas estas como los lugares donde crecen todo tipo de plantas y hierbas para consumo alimentario y medicinal. En cada viaje realizado nuestros interlocutores nos demandaron que estas huertas naturales fueran registradas y relevadas. Mientras el registro sucedía nos iban explicando el nombre o denominación de las plantas y hierbas y nos iban contando los usos actuales y de antaño de cada especie encontrada. Finalmente, además de la presencia de plantas y animales, otros no humanos como los espíritus se mencionaron también en algunos sitios específicos, donde se nos pedía pedir permiso y entrar con respeto, para no ofender a los espíritus que allí viven. La presencia de estos espíritus y ancestros explica en parte que allí se realicen varios rituales y ceremonias, tanto en el pasado como en el presente. Al iniciar nuestro recorrido por el camino de Yastay –un recorrido que nos llevó finalmente a la Casa del Uturunco–, Mariela nos contó sobre la presencia de las pencas y los espíritus que allí habitan:

---

de las comunidades y presentada como un ejemplo de la movilización en defensa el territorio de la que son capaces. A partir de la movilización realizada por las comunidades en 2017 contribuimos a la realización de una producción audiovisual para visualizar la denuncia de las comunidades y vecinos sobre la situación en el Paraje Pintos. El documental puede consultarse en: [https://www.youtube.com/watch?v=9fUtUVKoc\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=9fUtUVKoc_E)

“En él habitan guerreros y espíritus que van abriendo el camino hacia la casa del Uturunco. Estos guerreros son las Pencas del territorio, ellos son testigos del paso del tiempo, son quienes hacen de portal y nos dejan pasar o no a la dimensión espiritual. Desde el mojón hasta la casa del Uturunco encontramos estas Pencas, que en varias oportunidades –al menos en invierno que es la época seca– sobresalen sobre la vegetación arbustiva. (...) Las pencas son, para nosotros, los testigos del paso del tiempo, los guerreros que –con una nueva forma– custodian el lugar, los que nos observan y deciden si nos abren o no los caminos, las puertas espirituales. (...) No cualquiera está preparado para tomar los mensajes y saber leerlos. No cualquier está preparado en el corazón” (Mariela Tulián, agosto de 2016).

La presencia de la dimensión espiritual tanto de los sitios como de las estrategias políticas por parte de los pueblos indígenas, viene siendo cada vez más atendida y estudiada; siempre con el desafío de poder darle la relevancia precisa, sin reducirla a definiciones vacías que sirvan para un enciclopedismo academicista. En esta dirección, forman parte de las discusiones que venimos sosteniendo cómo darle entidad y visibilidad a esta dimensión espiritual en nuestro trabajo de mapeo colaborativo, que pueda servir a proteger los sitios y contribuya a seguir analizando críticamente los usos estratégicos de nociones como patrimonio, reserva, sitios, áreas buffer, entre otras.

A continuación esbozaremos algunas otras reflexiones acerca de la tensión que deviene del trabajo realizado, aquella que podría resumirse en fijación vs. movilidad.

## **Sitios, lugares, recorridos. Entre la fijación y la movilidad**

“Allí donde el mapa corta,  
el relato atraviesa”  
(De Certeau 2000: 140).

Uno de los desafíos que también registramos en los viajes es cómo dar cuenta de la importancia de los caminos, de los recorridos dentro del territorio. Cuando hablamos de aquellos sitios que había que registrar y “llenar de contenido”, de memorias locales, también surgió la importancia de los caminos que nos llevan a éstos, de protegerlos también contra posibles atropellos.

“El camino nos cambia, implica tanto esfuerzo... Para la comunidad el camino es importante en sí, es espiritual y no es sólo para nosotros. Es un sitio de equilibrio” (Mariela Tulián, Camino de Yastay, agosto de 2016).

¿Dónde encuadramos estos desafíos? ¿Con qué herramientas y técnicas podemos registrar estos caminos y recorridos? ¿Qué sentidos hegemónicos disputan estas movilidades?

Como mencionamos al inicio, muchos trabajos vienen discutiendo cómo dar cuenta de nociones y sentidos sobre el territorio que subviertan las definiciones hegemónicas sobre éste, a partir por ejemplo del mapeo colaborativo y la cartografía social y a través de múltiples trabajos que intentan dar cuenta cada vez más de la ‘ontología relacional’ en el territorio. En esta dirección muchos trabajos vienen también disputando la fijeza de los mapas y de los límites, intentando visibilizar las prácticas de habitar el territorio, de circular en él, de movilizarse. Algunos trabajos, por ejemplo, analizan la trashumancia de las comunidades indígenas que se conecta con las estaciones y la presencia de ganado ovino, vacuno y caprino (Arias, 2010; Cladera, 2013; Gasco, Durán et al. 2015). Entre ellos se aborda cómo estos desplazamientos los que re-crean lugares y territorios de las comunidades indígenas, siendo el territorio no sólo definido más allá de la noción hegemónica de “comunidad” relacionada al lugar (Barros, 2000). Otros abordan los desplazamientos desencadenados por el sometimiento estatal –como en el caso de la incorporación de los territorios pampeano-patagónicos durante la conquista del desierto– que implican no sólo memorias y marcos de interpretación de pueblos indígenas que disputan los relatos historiográficos existentes sino que también permiten un reconocimiento de diferentes modos de construcción y relación social con el espacio (Cañuqueo, 2005; Ramos y Delrio, 2010; Rodríguez, 2016; Nahuelquir, 2016; Briones y Ramos 2016). Finalmente, también son un gran aporte los trabajos que analizan los procesos de desterritorialización y reterritorialización –como los de Gordillo (2010a y b) que destacan cómo las experiencias de movimiento caracterizan las experiencias de territorialización en grupos indígenas, frente a los relatos hegemónicos que inscriben nociones de fijación y estabilidad en las geografías indígenas.

En esta dirección, por ejemplo, el Mojón y la casa del Uturunco fueron uno de los primeros lugares que registramos al inicio de nuestro trabajo en terreno. Ambos sitios fueron registrados en el marco de la creación de la mencionada Reserva Quilpo pero nuestros interlocutores nos hicieron saber que era necesario también relevar y registrar la riqueza y la importancia del camino y la huer-

ta natural colindante al Mojón. El relevamiento consistió entonces no sólo en registrar la descripción y relatos sobre dos sitios puntuales (el Mojón y la casa del Uturunco) sino también caminar, registrar con nuestros propios cuerpos el recorrido que lleva desde un punto al otro. “Hay que estar preparados para atravesar este camino, en caso contrario, parte de nuestros espíritus van quedando encerrados aquí...” nos contaron las mujeres que usualmente realizaban este recorrido.

De la misma manera cabe aclarar que las experiencias vinculadas a las sendas, huellas y caminos son narradas por varios miembros de las comunidades como parte constitutiva de las experiencias en el territorio. De esta manera la recurrencia a la identificación con la realización de prácticas agrícolas-ganaderas, como la recolección de frutos y hierbas y el esquilado de animales, se inscriben como dimensiones que aparecen relevantes por nuestros interlocutores y contribuyen a darle sentido al territorio. Aún cuando las dimensiones enunciados acerca del movimiento espacial recurren a otros relatos y narrativas que justifican el registro del territorio, los adscriptos nos invitan a recorrer y experimentar algunas de esas huellas y senderos trazados por sus memorias.

Así también, estas ‘ontologías relacionales’ y estos modos de vivir la espacialidad nos invitan también a revisar nuestros mismos supuestos epistemológicos a partir del cual conocemos y registramos el territorio.

## **Algunas palabras finales**

La importancia del territorio para los pueblos indígenas es indiscutible. Este se convierte no sólo en una plataforma de reivindicaciones y demandas, sino también en la posibilidad de (re)creación de identidad étnica y modos otros de hacer política. O, dicho de otro modo, en una plataforma para repensar étnica y políticamente su identidad. Entendemos que el territorio, los reclamos y reivindicaciones territoriales, son punto de referencia común a muchos movimientos indígenas y que, en provincias como Córdoba, donde la invisibilización y el discurso de la extinción de los pueblos originarios continúan teniendo lugar, el abordaje interdisciplinar y “dialogado” sobre el territorio es de una centralidad insoslayable como apuesta político-epistemológica.

Nuestro trabajo viene disparando diversas reflexiones no sólo sobre los sentidos del territorio sino también sobre los cómo abordamos un trabajo colaborativo como el propuesto y cómo vamos a presentar los resultados pudiendo dar cuenta de la ‘pluriversidad epistemológica’ que experimentamos en el mapeo colectivo. Nuestros interlocutores, sus trayectorias y prácticas nos vie-

nen interpelando en nuestro propio hacer, cuando por ejemplo nos demandan “poner el cuerpo”, pedir permiso, entrar con respeto en algún sitio y aprender a mirar de otro modo.

## Bibliografía

- AAVV (Equipo de Extensión “Tierra de Comechingones”). 2017. “*Entre preservar y explotar: loteos y desmontes en la Reserva Arqueológica Quilpo*”. Disponible en: <https://latinta.com.ar/2017/07/preservar-explotar-loteos-desmontes-la-reserva-arqueologica-quilpo/>
- ARES P. y RISLER J. (2013) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- ACSELRAD H. (2013.) *Cartografía social, terra e território*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ.
- BARROS L. (2000) “*Reflexiones sobre la relación entre lugar e identidad*”, en *Documents d’Anàlisi Geogràfica* Vol. 30: 81 -94.
- BRIONES C. y RAMOS A. (2016). “*Andábamos por todos lados como maleta de loco’: impactos de un desalojo sobre las memorias y prácticas de la comunidad del Boquete Nahuelpan, noroeste de Chubut*”, en BRIONES C. y RAMOS A, *Parentesco y Política: Topologías indígenas en la Patagonia*, pp. 167 - 214. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- CASTRO OLAÑETA I. y TELL S. (2016). “*Los pueblos de indios de Córdoba del Tucumán y el pacto colonial. Siglos XVII a XIX*”, en *Revista del Museo de Antropología*. Vol. 9 (2): 209-220.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, CLACSO.
- GASCO A., DURÁN V., PIAZZE L., GIARDINA M., CAMPOS G., (2015). “*Veranadas sin frontera. Etnografía de pastores en el centro-oeste argentino*”, en *Revista del Museo de Antropología*, Vol. 8 (2): 133-146.
- GORDILLO G. (2010a). *Lugares de diablos. Tensiones del espacio y la memoria*. Buenos Aires: Prometeo.
- GORDILLO G. (2010b). “*Deseando otro lugar: reterritorializaciones guaraníes*”, en GORDILLO G. y HIRSCH S., *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.
- GUBER, R. 2004. *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- GUBER, R. 2001. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- HAESBAERT, R. 2004. *O mito da Desterritorialização. Do “fim dos territórios” à multi-territorialidade*. Río de Janeiro: Bertrand.



- HARLEY, J.B. 2005. *La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- NAHUELQUIR F. (2016). “*Entre desplazamientos y expropiaciones: estrategias y memorias de familias radicadas en la Colonia San Martín (Chubut) para permanecer juntos*”, en BRIONES C. y RAMOS A, *Parentesco y Política: Topologías indígenas en la Patagonia*, pp. 71 – 111. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- PALLADINO, L. y TULIÁN, M. (2015). “*Revivir el territorio sagrado: a los pazos de Francisco Tulián*”, en *Cardinalis, Revista electrónica de geografía*, Año 3 (5): 232-255. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/index>
- RODRÍGUEZ M. E. (2016) “*Caminatas, viajes y papeles: trayectorias mapuches al sur del paralelo*”, en BRIONES C. y RAMOS A, *Parentesco y Política: Topologías indígenas en la Patagonia*, pp. 265 – 305. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- TELL, S. (2012). “*Conflictos por tierras en los “pueblos de indios” de Córdoba. El pueblo de San Marcos entre fines del siglo XVII y principios del siglo XIX*”, en *Andes*, Vol. 23 (1): 71-103. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-80902012000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902012000100003)
- TELL, S, y OLAÑETA I. (2011). “*El registro y la historia de los pueblos de indios de Córdoba entre los siglos XVI y XIX*”, en *Revista del Museo de Antropología*, 4: 235-248.
- TULIÁN, M. (2016). *Zoncoipacha: Desde el corazón del territorio. El legado de Francisco Tulián*. Córdoba: CICCUS.
- WALSH, C. 2007. “*¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras. Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*”, en *Nómadas*, 26: 102-113.

## **POLITICAS INDIGENISTAS EN CATAMARCA Y JUJUY**

Ana Valeria Ávalo<sup>62</sup>

### **Resumen**

En esta ponencia retomamos los aportes del indigenismo, entendido como una teoría política que analiza el estudio de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas que se encuentran en su territorio. Partiendo de esta teoría, nos preguntamos por los modos en que opera el indigenismo en los niveles subnacionales. Esta teoría ha abordado el Estado como una unidad nacional, donde el advenimiento de la nacionalidad es una de las principales tensiones a la hora de gobernar lo indígena. Seleccionamos como unidades de análisis a dos de las provincias que forman parte de la región del Noroeste Argentino (NOA), la provincia de Jujuy y la provincia de Catamarca.

**Palabras clave:** indigenismo – política indigenista – gobiernos subnacionales

### **Introducción**

Este trabajo forma parte del avance de mi investigación sobre indigenismo y política subnacional en el marco de una beca doctoral de CONICET. En el primer apartado retomamos conceptualizaciones sobre el indigenismo latinoamericano, esta teoría se pregunta por el lugar de los pueblos indígenas en los procesos de construcción de la Nación en los diversos Estados latinoamericanos. Retomamos los aportes de Henri Favre, Héctor Díaz Polanco y Guillermo Bonfil Battalla. En el segundo apartado reconstruimos la historia de la política indigenista en Argentina. En el apartado siguiente, retomamos legislaciones provinciales de Jujuy y Catamarca, para hacer un primer acercamiento al análisis de la problemática indígena en estas unidades subnacionales.

### **Nación y pueblos indígenas**

En el presente apartado realizamos un recorrido teórico sobre el indigenismo. Entre las diferentes conceptualizaciones que abordaremos aquí, entendemos que el eje articulador consiste en el “problema” que representó a fines del siglo XIX y sobre todo a lo largo del siglo XX los pueblos indígenas para la cons-

---

<sup>62</sup> Becaria CONICET (Universidad Nacional de Jujuy), Doctoranda en Ciencia Política (CEA-Universidad Nacional de Córdoba). Correo electrónico: valeavalo@hotmail.com

trucción de la Nación, tarea que se emprendió por los diferentes Estados de Latinoamérica.

En primer lugar analizaremos los argumentos de un antropólogo mexicano Héctor Díaz Polanco, presentados en el libro “El Pensamiento Filosófico Latinoamericano del Caribe y “Latino” (1300-2000)” del año 2009. Para Díaz Polanco hay dos formas de entender al indigenismo, una de sentido común y otra en tanto categoría teórico política. La primera, tiene una connotación positiva mientras la segunda entiende al indigenismo como una teoría política, y también una política de Estado, es decir una práctica “de los gobiernos latinoamericanos para ‘resolver’ el llamado problema de los indígenas, sin participación de estos”. Para el autor, “los indigenismos no suponen una consideración del punto de vista y los intereses de los otros, sino una negación rotunda de que estos tengan algo que opinar sobre sus propios asuntos” (2009:647).

El indigenismo es una política de gobierno, y su historia es la historia de la formación de las naciones en América Latina. En este proceso, Díaz Polanco sostiene como hipótesis que las teorías antropológicas tuvieron una incidencia directa. La disyuntiva se encontraba sobre el lugar que ocuparían los pueblos indígenas en las nuevas naciones, y es a partir del Primer Congreso Indigenista Interamericano (1940) y de la creación del Instituto Indigenista Interamericano, donde se conforman instituciones bien delineadas y destinadas exclusivamente a este fin.

En este marco, la figura de Manuel Gamio es clave, ya que él fue el creador del Instituto y estuvo a su cargo desde su fundación en 1942 hasta su muerte en 1960. Gamio cuestionaba el “carácter incompleto de la nacionalidad o la nación”, del cual los pueblos indígenas son en parte responsables, ya que la causa de este deficiente sentimiento de nacionalismo es la heterogeneidad étnica. Para Gamio son los mestizos los capaces de producir una cultura nacional y para ello elabora un “proyecto nacionalista” que contemplaba cuatro aspectos: el cultural, el social, el étnico y el lingüístico. Estos conformaban un programa que incluían las siguientes tareas:

“[...] equilibrar la situación económica, elevando la de las masas proletarias intensificar el mestizaje, a fin de consumir la homogeneización racial; sustituir las deficientes características culturales de esas masas, por las de la civilización moderna, utilizando, naturalmente, aquellas que presenten valores positivos; unificar el idioma, enseñando castellano a quienes sólo hablan idiomas indígenas [...]” (Gamio, 1975:35; en Díaz Polanco, 2009:650).

Según Díaz Polanco, el enfoque de Gamio sirvió como “guía de la política indigenista” tanto del Estado mexicano, como del resto de los Estados de Latinoamérica mediante el Instituto Indigenista Interamericano. Este Instituto fue una “institución continental que promovió la teoría y la práctica del integracionismo, incluyendo la formación de los respectivos aparatos indigenistas estatales” (Díaz Polanco, 2009: 650) en diferentes países de América Latina.

Nos interesa indagar sobre las consecuencias políticas de estos procesos de integración del indígena a la nación. Para ello Díaz Polanco retoma a Aguirre Beltrán, quien será el continuador de Gamio y el que bregará por una política indigenista de integración, cuyo objetivo era la “integración de los indios a la sociedad nacional, (...) respetando los valores de sus culturas y su dignidad de hombres” (2009:651). Aquí Díaz Polanco identifica una disyuntiva, ¿qué es lo que se conserva y qué es lo que se asimila? En la disyuntiva sobre qué debe conservarse y qué asimilarse está el dilema del indigenismo, “el compromiso consistiría en hacer factible que los grupos indígenas mantengan sus particularidades distintivas, al tiempo que aceptan los aspectos estratégicos que definen las formas de vida nacional” (2009:653). Sin embargo, “toda acción integradora supone una concepción que imputa superioridad a la sociedad que integra” (2009:652). En última instancia “la ‘nacionalidad’ puede revestirse con valores tomados de la cultura indígena; pero no que los grupos indígenas conserven tales valores como elementos centrales de su sistema social” (2009:653-654).

Y aquí llegamos a uno de los ejes centrales de la discusión, ¿cuál es el lugar de los pueblos indígenas en la nación? Díaz Polanco rechaza el indigenismo, en tanto política de gobierno para integrar ciertos aspectos y valores indígenas y dejar de lado otros, ya que entiendo que en este proceso son los intereses de una parte de la sociedad los que prevalecerán y aparecerán como nacionales. Sin embargo, el autor también rechaza la perspectiva “eticista” que afirma que la nación tiene un carácter occidental opuesto al mundo indígena, al quitarle el carácter nacional al problema le quita espacio para la acción política, ya que si el problema no es la nación la solución está en otro lado, en este caso se buscan soluciones locales, que Díaz Polanco describe como poco estratégicas. Díaz Polanco entiende el problema del indigenismo como el problema de la nación, sin rechazar a la nación, sino proponiendo transformarla. Ni una nación homogénea, ni un rechazo a la concepción occidental de cultura nacional.

Por otro lado, encontramos la posición de Guillermo Bonfil Batalla en su texto “Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina” del año 1981. En este texto recopila documentos políticos elaborados por indígenas, entendiendo como política a “proposiciones

para transformar al conjunto de la sociedad global de la que forman parte los pueblos indios” (Bonfil Batalla, 1981:11-12). El autor identifica tres objetivos claves del indigenismo latinoamericano:

“Reconoce la existencia del pluralismo étnico y la necesidad consecuente de políticas especiales para los pueblos indígenas. Estas políticas deben ser protectoras, porque se entiende al indio como un individuo, económica y socialmente débil, deben tender hacia la incorporación integral de los indígenas en la vida nacional de cada país, y deben, (...) garantizar la permanencia y estimular el desarrollo de los aspectos de las culturas indias que sean ‘positivos’” (Bonfil Batalla, 1981:14).

Esta conceptualización es similar a la de Díaz Polanco, ya que resalta el carácter inconsulto de estas políticas y pone el acento en aquellos aspectos que serán conservados de la cultura indígena, *los positivos*, dejando de lado el resto.

Por otro lado, Bonfil Batalla encuentra en la “causa india” un proyecto civilizatorio alternativo a la civilización occidental. Niega a occidente, en el sentido de que las únicas culturas auténticas son las que encarnan los pueblos indios, es posible integrar recursos que posee occidente, pero estos son elementos de civilización universal, producidos en última instancia por el trabajo de los colonizados. Afirma el panindianismo, en América existe una sola civilización india.

En este punto, Díaz Polanco difiere con Bonfil Batalla ya que plantea que los indígenas por sí solos no están en condiciones de llevar adelante un proyecto de transformación global de la sociedad, pero afirma que eso se puede decir de cualquier sector y ello no implica que no se deban tomar en cuenta los intereses de cada grupo, que no deban participar en su propia liberación, como lo planteaban los indigenistas.

Sin embargo, Bonfil Batalla identifica dos posiciones políticas de las organizaciones indias con respecto a las otras clases subalternas de la sociedad no india. Uno de los discursos plantea que “cambiar la sociedad occidental es responsabilidad de quienes forman parte de esa sociedad; los pueblos indios están sometidos a ella, pero no son parte de ella, porque tienen su propia civilización, vale decir: su propio proyecto” (Bonfil Batalla, 1981:46). Mientras que el otro grupo plantea una estrategia de alianza con las otras clases oprimidas para luchar contra el enemigo en común, luchar en forma conjunta pero respetando los programas propios (Bonfil Batalla, 1981:46). Esta última posición, no dista demasiado con la postura de Díaz Polanco.

La crítica de Díaz Polanco a Bonfil Batalla es por ser un *eticista*, es decir por impulsar un *etnocentrismo invertido*, al afirmar al mundo indígena como superior al mundo occidental. Señala que esto traería como consecuencia la disgregación del movimiento popular, al separar la lucha indígena de aquellas otras luchas de explotados, oprimidos o subordinados. Además lo critica por que se produce un *atrincheramiento de la lucha*, al reducir la lucha al ámbito local, ya que niega la existencia de la nación de y de la cultura nacional en tanto ámbito de liberación. Dice que “hace una evaluación insuficiente y simplista de la sociedad nacional [...] no toma en cuenta la complejidad de las fuerzas en juego ni comprende la lógica del funcionamiento y reproducción de la nación” (2009:656).

Sin embargo, creemos que esta crítica no le hace del todo justicia a Bonfil Batalla, ya que, como veremos en la siguiente cita, no abandona del todo el anclaje nacional:

“No es posible entender el llamado problema indígena sin introducir en el análisis la dimensión nacional. El contenido profundo de la lucha de los pueblos indios es su demanda de ser reconocidos como unidades políticas. No importa cuáles y qué tan grandes sean las diferencias entre las diversas organizaciones: todas, implícita o explícitamente afirman que los grupos étnicos son entidades sociales que reúnen condiciones que justifican su derecho a gobernarse a sí mismas, bien sea como naciones autónomas o bien como segmentos claramente diferenciados de un todo social más amplio” (Bonfil Batalla, 1981:50).

De modo que podemos decir que ambos autores, si bien difieren en sus posiciones sobre la estrategia que la lucha india/indígena debería adoptar, concuerdan con poner el foco en el problema de la mono nacionalidad. Y dejan en claro que la lucha por la liberación de los pueblos indígenas le atañe a ellos mismos, y el lugar de los no indios y la relación con el Estado nacional, dependerá de la estrategia política de cada organización.

Finalmente traemos a consideración los aportes de Henri Favre. Él también rescata la dimensión nacional como punto central del análisis, coloca “[...] el problema del indio en el centro de la cuestión nacional, de cuya solución depende el advenimiento de la nacionalidad. El indigenismo, en sus diferentes versiones, nace de la búsqueda de esta solución” (1998:37). Además identifica distintos tipos de indigenismo, cada cual resuelve de manera diferente este problema. Mientras que el indigenismo racista resolverá el problema de la

nacionalidad propiciando el mestizaje biológico, el indigenismo culturalista lo hará incentivando el mestizaje cultural, a través del proceso de aculturación. Este proceso fue definido por Gonzalo Aguirre Beltrán (autor que es citado también por Díaz Polanco), entendido como un mecanismo por el cual la cultura india y la cultura occidental deben interpenetrarse, hasta reducir poco a poco sus diferencias y convertirse en una sola cultura, que sería la auténtica cultura nacional (Favre, 1998:50)

Para el indigenismo marxista, el problema indio es un problema esencialmente económico y social, la solución es que el indio pueda adquirir el carácter de consumidor y productor, terminar con el feudalismo que persiste en América Latina, y permitir el surgimiento de una burguesía nacional. Por último, el indigenismo telurista “atribuye la formación de la nación a la acción de fuerzas de la naturaleza y que hace del indio, producto original de esas fuerzas a las que está sometido, el más auténtico representante de la nacionalidad” (Favre, 1998:59).

Las formas en que fue adoptado el indigenismo por los gobiernos nacionales, es decir la política indigenista, se corresponderían con el indigenismo culturalista caracterizado por Favre. Como ya señalamos, en tanto aparato teórico político del Estado, el indigenismo inició en el año 1940 a partir de la realización del Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro.<sup>63</sup> Para Favre

“la política indigenista puede definirse como la acción sistemática emprendida por el Estado por medio de un aparato administrativo especializado, cuya finalidad es inducir un cambio controlado y planificado en el seno de la población indígena, con objeto de absorber las disparidades culturales, sociales y económicas entre los indios y la población no indígena. Esta política establece su propio marco legal. Sin dejar de favorecer al terreno educativo, se basa en una metodología del desarrollo y genera una ingeniería social destinada a poner en práctica esta metodología” (Favre, 1998:108).

Esta definición de Favre nos servirá como guía para analizar las políticas de los gobiernos en nuestro país. En el siguiente apartado analizamos las formas que adoptó la política indigenista en Argentina luego del Congreso de Pátzcuaro.

---

<sup>63</sup> Se reunieron delegaciones de 18 países, entre los que se encontraba Argentina. Estuvieron ausentes Paraguay, Canadá y Haití. En el Congreso se estableció la creación del “Instituto Indigenista Interamericano”, desde el cual se difundirían las ideas indigenistas hacia la totalidad del continente a través del fomento de la creación de diversos institutos.

## Políticas indigenistas y la “cuestión indígena” en Argentina

Autores como Favre no suelen destacar que en Argentina el indigenismo haya sido implementado como aparato teórico-político del Estado. Sin embargo, sostenemos la hipótesis de que no ha sido así; a lo largo de la historia el Estado argentino ha dictado numerosas legislaciones destinadas a la incorporación del indio a la trama nacional (Briones, 2005; Briones y Carrasco, 2003; Colombres, 2004; Cruz, 2014; Lenton, 2010, 2014; Marcilese, 2011).

En Argentina, al asumir Perón la presidencia, se crea la Dirección Nacional de Protección al Aborigen y se sanciona la ley 13.560 en 1949 con el objetivo de reglamentar el trabajo indígena (Marcilese, 2011). En la Reforma de la Constitución de ese mismo año “se produce una equiparación del indígena con el resto de los ciudadanos” (Marcilese, 2011:3). Además, en un pasaje del Segundo Plan Quinquenal queda de manifiesto la intención de incluir al indio a un proyecto nacional que ya estaba puesto en marcha, pero que no lo contenía, “La población indígena será protegida por la acción directa del Estado mediante la incorporación progresiva al ritmo y nivel de vida general de la Nación” (Presidencia de la Nación, 1953:46). Además durante 1946 a 1955 funcionó el Instituto Étnico Nacional el cual “se conformó sobre un pilar fundamental: un centro de estudios étnicos; lo que demuestra que estas acciones eran efecto del camino y el enfoque adoptado por el indigenismo” (Gigena, 2017:5). Estas políticas, entre otras, son calificadas por Diana Lenton (2010) como “incorporación protegida” del indígena.

Según esta autora el periodo siguiente, que se inicia con el derrocamiento de Perón en el año 1955, la política indigenista consiste en “Gobernar es desarrollar”. El indigenismo, no ajeno al contexto desarrollista, “apostó por la integración del indio a las sociedades nacionales a través de su desarrollo” (Lenton, 2010:89). En este período también se realiza el primer Censo Indígena Nacional, entre los años 1965 y 1968, a pesar de sus limitaciones, constituye uno de los hitos fundamentales en la política indigenista nacional. Además señala que en el año 1959, con la firma y ratificación del Convenio 107 de la OIT, inicia un proceso de internacionalización de la política indígena en Argentina (Lenton, 2010:89). Favre (1998) también encuentra en este Convenio un hito clave de la política indigenista.<sup>64</sup>

<sup>64</sup> Durante fines de los años sesenta y los años setenta surgieron las primeras organizaciones indígenas de afirmación y reivindicación étnica, por ejemplo se fundó en 1968 el Centro Indígena de Buenos Aires; en 1970 se formó la Confederación Indígena Neuquina; en 1973 la Federación Indígena del Chaco y la de Tucumán; también por esta época se formó la Confederación Indígena de Salta y en 1975 la Asociación Indígena de la República Argentina (Bonfil Batalla,



En concordancia con este contexto de irrupción (una mayor visibilización) de *nuevos* sujetos políticos, en las décadas de los 80' y los 90' las políticas dirigidas por los Estados Latinoamericanos a los pueblos indígenas se caracterizaron por un reconocimiento de la diferencia y del multiculturalismo. Los sujetos indígenas reactualizaron sus reivindicaciones e interpelaron al sistema político por su reconocimiento y/o inclusión. Este paradigma multiculturalista fue asumido por Argentina en la Reforma Constitucional del año 1994, la cual incorporó el artículo 75 inciso 17,<sup>65</sup> donde los abogados kollas Eulogio Frites y Nimia Apaza realizaron aportes para su elaboración (Frites, 2011). Gigena (2013) hace referencia a un marco simbólico, institucional y jurídico que permitió esta emergencia indígena a nivel internacional<sup>66</sup> y a nivel nacional.<sup>67</sup>

Carrasco y Briones (2003) señalan que en los años noventa la política dirigida a los pueblos indígenas se encontraba bajo el paraguas de las políticas neoliberales aplicadas por el Estado Nacional, que califican de “neoindigenismo” entendidas como “prácticas que renuncian, en lo explícito, a un proyecto de asimilación vinculado al indigenismo clásico pero concretan, en los hechos,

---

1981; Lenton, 2010). En este marco, se realizaron grandes reuniones y encuentros, como el Segundo Parlamento Indígena del Neuquén de 1971; el Primer Parlamento Indígena del Chaco, en 1972; y el Primer Parlamento Nacional Indígena “Futa Traun” de Neuquén en el año 1972; en 1973 el Primer Parlamento Indígena de los Valles Calchaquíes y en ese mismo año el Segundo Parlamento Indígena Nacional en la Ciudad de Buenos Aires (Lenton, 2010).

<sup>65</sup> Este artículo establece: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.

<sup>66</sup> Los 500 años de la “Conquista de América” en 1992; la declaración del Año Internacional de los Pueblos Indígenas en 1993 y la Institución del Decenio de los Pueblos Indígenas (1994 a 2004) por la ONU

<sup>67</sup> En 1985 se sancionó la Ley Nacional 23.302/85 de Política indígena y Apoyo a las Comunidades Indígenas, de donde se deriva la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (I.N.A.I.) en el año 1989; y la Ley 26.160 que reglamenta la Reforma Constitucional del 94' fue prorrogada hasta el año 2013 por la Ley 26554. Además, Argentina adopta el Convenio 169 de la OIT en el año 1992, que fue ratificado en el 2000 y entró en vigencia el 3 de julio de 2001. (Carrasco, 2002; en Teruel y Lagos, 2006).

estilos restringidos de consulta y participación indígena” (2003:2). En este sentido, durante este período el principal organismo estatal a nivel nacional, el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, se vio afectado, ya que fue desjerarquizado por dos Decretos del Poder Ejecutivo Nacional. Además la Ley 23.302 instaba a la participación indígena en el INAI, mediante representantes designados por sus comunidades, que en este período no se cumplió y (Carrasco, 2002).

Luego encontramos el trabajo de Lenton y Lorenzetti (2005) que califican al período de crisis y transición de los años 2001 a 2003 como un indigenismo neoasistencialista. Entendiendo al neoasistencialismo como “prácticas que persiguen la responsabilización del beneficiario mediante el involucramiento de este en algún tipo de contraprestación” (Lenton y Lorenzetti, 2005:269). En este período las políticas destinadas a indígenas son subsumidas a las políticas de asistencia económica, en particular el “Plan Jefas y Jefes de Hogar” al cual personal del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas quedaron afectados en su ejecución.

Para abordar la última década, retomamos el análisis que realiza Claudia Briones (2015) sobre las políticas dirigidas a pueblos indígenas elaboradas luego del año 2003, durante los gobiernos kirchneristas. La autora propone como hipótesis que operó una hegemonía neodesarrollista, bajo la cual gran parte del movimiento indígena se sintió identificado, por lo menos hasta el año 2010 cuando se produce una ruptura de una parte de este.<sup>68</sup>

Luego de este breve recorrido histórico sobre las políticas de los gobiernos nacionales destinadas a gobernar lo indígena, podemos decir que el abordaje es diferente y diverso, a lo largo de los períodos históricos y también de los gobiernos. En este mismo sentido, el movimiento indígena es plural y diverso y ha respondido frente a las políticas estatales desde diferentes estrategias.

---

<sup>68</sup> La autora enlista un conjunto de medidas durante este período: se realizó el Foro Nacional de Derecho de los Pueblos Indígenas en la Política Pública; en 2004 se creó el Consejo de Participación del Indígena, dentro del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas; a fines del año 2006 se crea la Dirección de Pueblos Originarios y Recursos Naturales dentro de la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, poniendo a su frente a dos activistas mapuches críticos respecto del Estado-nación Jorge Nahuel y Roberto Ñancuqueo; en 2006 se sanciona la Ley 26.160 que suspende los desalojos de comunidades indígenas mientras no se realice el relevamiento de sus tierras comunitarias; en 2011 se creó la Coordinadora de Comunicación Audiovisual Indígena Argentina, en el marco de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual; en 2010 se creó el Registro Nacional de Organizaciones de Pueblos Indígenas (Renopi) (Briones, 2015:26-27).

Planteado esto, creemos que las políticas indigenistas también pueden ser analizadas en el marco de las políticas provinciales. Partiendo del concepto de Rita Segato de *formaciones nacionales de alteridad*,<sup>69</sup> Claudia Briones (2005) traslada este concepto al ámbito subnacional y refiere a las *formaciones provinciales de alteridad*, y las define como “producción de categorías de identificación/clasificación y pertenencia” (Briones 2005:20).

Para Briones “las fronteras tienen capacidad performativas respecto a las subjetividades indígenas” (Briones, 2005:20). De modo que a nivel provincial también se juega el proceso de construcción de la Nación. Por ello en el apartado siguiente, focalizamos el análisis en la región andina de Argentina, identificado como la región del Noroeste argentino y tomamos como casos de estudios a dos provincias, Catamarca y Jujuy.

## Políticas indigenistas provinciales

Delimitamos el NOA como lugar para desarrollar nuestra investigación dado que es una de las regiones con mayor cantidad de proporción de población indígena del país.<sup>70</sup> Dentro de esta región se seleccionó a la provincia de Catamarca<sup>71</sup> y a la provincia de Jujuy.<sup>72</sup>

<sup>69</sup> La autora las define como “aquellas representaciones hegemónicas de nación que producen realidades. Con ellas se enfatiza, por un lado, la relevancia de considerar las idiosincrasias nacionales y el resultado del predominio discursivo de una matriz de nación que no es otra cosa que matriz de alteridades, es decir, de formas de generar otredad, concebida por la imaginación de las elites e incorporada como forma de vida a través de narrativas maestras endosadas y propagadas por el Estado, por las artes y, por último, por la cultura de todos los componentes de la nación” (Segato, 2007: 29-30).

<sup>70</sup> Según datos estadísticos del Censo Nacional de 2010, el NOA es la segunda región con mayor proporción de población indígena del país, con una media del 3,36%. En primer lugar se encuentra la Región Patagónica con una media de proporción de población indígena del 5,06%.

<sup>71</sup> Catamarca es estudiada en el presente como una provincia sin marcación indígena (Pizarro, 2006). Según el Censo Nacional del año 2010, el 1,9% de la población de la provincia de Catamarca se reconoce como indígena. Se trata de 6.927 personas sobre un total de 367.828 habitantes. Ese porcentaje es inferior a la media nacional de 2,4%. El 72,5% de esos 6.927 habitantes se autorreconoció perteneciente al pueblo Diaguita-Calchaquí, el 5,8% al Quechua y el 5,6% al Kolla (INDEC, 2010:15).

<sup>72</sup> Jujuy es la provincia indígena por antonomasia: El 7,8% de la población de la provincia se reconoce indígena. Se trata de 52.545 personas sobre un total de 673.307 habitantes. Ese porcentaje es más del triple de la media nacional. El 52,5% de esos 52.545 habitantes se auto

Según Bidaseca et al. (2011) luego del retorno a la democracia “los estados provinciales fueron los primeros en administrar la irrupción indígena” (2008: 9).<sup>73</sup> Es por ello que nuestro análisis inicia desde el retorno a la democracia, además como ya señalamos, la re-emergencia de los sujetos indígenas se da en los años ochenta y noventa. Para visibilizar el impacto en el nivel subnacional, el caso de Jujuy es ilustrativo. Sin embargo la comparación entre las unidades subnacionales que seleccionamos es posible a partir de la década del dos mil cuando Catamarca inicia un proceso de legislación de lo indígena.

En el año 1986 la provincia de Jujuy incorporó en su Constitución Provincial la legislación de la cuestión indígena en su artículo 50. Esto fue ocho años antes de que esta temática sea incorporada la Constitución Nacional. Mientras que Catamarca no emitió legislación sobre lo indígena hasta el año 2004, cuando adhiere a la Ley Nacional 23.302<sup>74</sup> (Frites, 2011). De modo que Jujuy legisló lo indígena previo a Catamarca. Y por ello, resulta paradójico que la provincia de Jujuy, hasta la fecha, no ha adherido a la Ley 23.302.

El artículo 50 de la Constitución Provincial de Jujuy versaba sobre “Protección a los Aborígenes”. En este período también se sancionó la Ley Provincial N° 4310 que en su artículo 4, inciso 14 establece “Implementar políticas globales para la solución y de la problemática del aborígen, respetando su medio ambiente, costumbres y cultura”. El sujeto de derecho de estas normativas es el “aborígen”, que la provincia debe “proteger”. Siguiendo al citado artículo 50, el objetivo es lograr la “integración y el progreso económico y social”. Creemos que el indigenismo está presente en estas legislaciones, donde el indígena requiere ser protegido, y carece de progreso, de ahí que es necesario que el Estado subnacional lo integre a la sociedad provincial. Además la Ley N° 4.310 en su artículo 4, inciso 14 enuncia: “Implementar políticas globales para la solución y de la problemática del aborígen, respetando su medio ambiente, costumbres y cultura”. Ratificando la idea de que el indígena es un problema a ser resuelto por el Estado provincial y haciendo foco en su especificidad cultural.

---

reconoció perteneciente al pueblo Kolla, el 12,3% al Guaraní y el 11,7% al Omaguaca (INDEC, 2010:33).

<sup>73</sup> Esta es una nueva irrupción. Ya que, por ejemplo, en el año 1946 los kollas de las provincias de Jujuy y Salta realizan una movilización a Buenos Aires, conocida como Malón de la Paz (Valko, 2008).

<sup>74</sup> En el año 1985 se sanciona la Ley Nacional N° 23.302 Ley sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes, mediante la cual se insta a la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. Para en los casos de las provincias que analizamos, esta Ley Nacional es previa a las legislaciones provinciales.

En 1997 Jujuy sanciona la Ley N° 5.030 de Aprobación del convenio de Regularización y adjudicación de tierras a la población aborigen de Jujuy. Convenio que había sido firmado un año antes. Borghini (2010) señala que en el proceso de elaboración de esta política pública no hubo participación indígena. Además esta ley establecía la posibilidad de que las comunidades eligieran si realizan la titulación en forma individual o comunitaria, y en el caso de la segunda opción, el título sería entregado por ley; desincentivando la solicitud de las tierras comunitarias, y el cumplimiento del reconocimiento de la Constitución Nacional.

Siguiendo a Bidaseca, encontramos un punto de inflexión en el año 1999, ya que en Jujuy, durante el período 1995-1998, sólo 16 comunidades se habían registrado en el Registro Provincial de Comunidades Aborígenes. A partir del año 1999, y en el período 1999-2006, lo hacen 153 (Bidaseca et al, 2010).<sup>75</sup>

Para el caso de Catamarca el proceso tardó unos años más, donde dos comunidades obtuvieron su personería jurídica, una en el año 2005 y otra en el año 2009. La primera es la Comunidad Los Morteritos-Las Cuevas,<sup>76</sup> que a través de la Ley N° 5.150 obtuvo el carácter de sujeto de derecho y de pueblo indígena preexistente. Mientras que la Comunidad Colla de Antofalla fue reconocida por la Ley provincial N° 5.276.<sup>77</sup>

Por su parte, en los últimos años estas provincias crearon o proyectan crear ministerios o secretarías destinadas al tema indígena. Es así que durante el año 2016 el gobierno provincial de Catamarca dio a conocer un proyecto de Ley sobre la creación del Instituto Provincial de Comunidades Indígenas de Catamarca (Diario El Ancasti, 2016), que hasta la fecha no ha sido enviado a la legislatura. Mientras que el gobierno de Jujuy creó, en diciembre de 2015, la Secretaría de Asuntos Indígenas como una dependencia del Estado provincial, dirigida por

---

<sup>75</sup> Para el año 2015 se registraron 285 comunidades con personería jurídica y en trámite (Legislatura de la Provincia de Jujuy, 2015).

<sup>76</sup> La comunidad indígena Los Morteritos-Las Cuevas, compuesta de 246 habitantes y abarca las poblaciones de Las Cuevas, Los Morteritos, Chango Real y el Portezuelo de las Cuevas, en el departamento Belén, ubicada a 4000 metros de altura. Esta comunidad inició en el año 2000 un proceso de organización, en el 2001 eligieron sus autoridades, y en el 2002 firmaron un convenio marco entre el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y el gobierno de Catamarca. Finalmente en el año 2005 el Estado catamarqueño reconoció a los Morteritos como Comunidad Indígena (Frites, 2011: 182).

<sup>77</sup> Algunas de las comunidades indígenas que tienen su personería jurídica en trámite son: Aguas Calientes, Laguna Blanca, Corral Blanco, Comunidad de Ignamana y de Cerro Pintado, entre otras.

Natalia Sarapura.<sup>78</sup> En el año 2016 esta Secretaría presentó el “Compendio de Derecho Indígena” que es una sistematización de las legislaciones a nivel internacional, nacional y provincial sobre pueblos indígenas (Diario Jujuy al Día, 2016).

Además en el caso de Catamarca, en el año 2015 en las versiones taquigráficas de las discusiones sobre la Reforma de la Constitución Provincial, se hizo referencia a la inclusión del “reconocimiento constitucional de la preexistencia de los Pueblos Originarios y de la identidad cultural de sus comunidades de conformidad a sus tradiciones ancestrales”, en concordancia con la Carta Magna Nacional.

Sumado a esto, durante el 2016 se estableció la Institucionalización de la Bandera Wiphala en las Escuelas de la provincia de Catamarca. Este es un gesto político importante, ¿qué implicancias tiene esta bandera sobre la identidad nacional?

Por otro lado, en el año 2016 Jujuy adhiere a la Ley Nacional 26.160 y sus modificatorias, la cual que declara la emergencia en materia de posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan las comunidades indígenas originarias del país. A nivel nacional esta Ley fue sancionada en el año 2006. Mientras que Catamarca no ha adherido a la misma, y en la actualidad hay reclamos por parte de las comunidades por esta situación (Diario El Ancasti, 2017).

Por otro lado, queremos hacer notar una diferencia que parece poco significativa, pero que creemos importante. En el año 2014 se sancionó la Ley nacional N° 27.118 que declara de interés público la Agricultura Familiar, Campesina e Indígena. Catamarca adhirió a la misma a través de la Ley provincial N° 5.474. Sin embargo, a nivel nacional se hace referencia a la agricultura “indígena”, mientras que en la adhesión provincial refieren a los “pueblos originarios”.

---

<sup>78</sup> Natalia Sarapura, fue diputada provincial por el “Frente Cívico Jujeño” en 2001 hasta 2005. Participó en los debates y asambleas previas a la reforma constitucional de '94. También participó en la mesa de negociación de la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Formó parte del Fondo Permanente para Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas. En la actualidad es la coordinadora general del Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ). Es Vice presidenta primera, y miembro del Consejo Directivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (Fondo Indígena). Forma parte del Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazu Gloria Pérez”, es miembro de la Cátedra Indígena Itinerante. Por último, también forma parte del grupo de discusión de la Organización de los Estados Americanos (OEA) para la declaración Americana de los Pueblos Indígenas (Fornero, 2016)

Compartimos la crítica que hace Silvia Rivera a esta última noción y reivindicamos el uso del sujeto indígena.<sup>79</sup>

Por último, queremos señalar que en el 2016 se sancionó en Jujuy la Ley N° 5.915 “Servidumbres administrativas de electroductos y régimen especial de constitución de servidumbres administrativas para el desarrollo de proyectos de generación de energía eléctrica a partir de fuentes renovables sobre inmuebles de propiedad comunitaria”. La misma permite que el Estado jujeño autorice a terceros a establecerse y trabajar en territorio de las comunidades. Esto ha generado amplio rechazo por diversos miembros de los pueblos indígenas en Jujuy, por ejemplo la Comunidad de Angosto del Perchel ha creado un documento de rechazo (El Tribuno, 2016).<sup>80</sup>

## Consideraciones finales

Creemos que el indigenismo es una categoría central para analizar los procesos de construcción de la nación en los países latinoamericanos. Podemos comprender una parte importante de dicho proceso al revisar la historia de la relación entre el Estado y los pueblos indígenas. Por su parte, desde la mirada india/indígena, la tensión se encuentra entre la asimilación/incorporación al Estado versus las demandas de autonomía.

En este trabajo, sentamos las primeras bases más bien descriptivas para realizar futuros análisis de las legislaciones dirigidas a los pueblos indígenas que habitan en Argentina. La mirada politológica nos permite ir más allá del derecho y analizar las implicancias discursivas, sociales y políticas que tienen las legislaciones. Sin embargo, creemos que este trabajo es un primer acercamiento, dista de ser un análisis exhaustivo. Pero no por ello es menos ilustrativo de la necesidad de traer al debate el tema indígena, en un país que no se suele reconocer como indígena ni como mestizo.

---

<sup>79</sup> “Al hablar de pueblos situados en el “origen” se niega la coetaneidad de estas poblaciones y se las excluye de las lides de la modernidad. Se les otorga un status residual, y de hecho, se las convierte en minorías, encasilladas en estereotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza” (Rivera Cusicanqui, 2010:59).

<sup>80</sup> Gustavo Gabriel Ontiveros, antropólogo y dirigente indígena humahuaqueño, integrante de la “Asamblea de Comunidades Libres de Jujuy” refiere al conflicto que está sucediendo en Jujuy suscitado por esta ley en el marco de la “Semana del aborígen 2017: fortaleciendo en Córdoba la resistencia indígena, negra y popular”, organizado por el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA).

## Bibliografía

- BIDASECA, K. (et al.) (2008) *“Dispositivos miméticos y efectos de identidad. Ensayo de una interpretación crítica sobre las personerías jurídicas y las comunidades originarias”*, en *Papeles de trabajo*. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales/UNSAM; Año 2, nº 3, pág. 1 - 20. Buenos Aires.
- BONFIL BATALLA, G. (1981) *Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- BORGHINI, N. (2010) *“Tenencia precaria de la tierra y políticas públicas en Jujuy, argentina. Un análisis de los vínculos entre provincia, nación y pueblos originarios”*; APUNTES; Universidad del Pacífico, Lima. CAO, H. (2013) *Las políticas públicas provinciales en tres jornadas*. Revista SAAP Vol. 7, Nº 2, 453-462.
- BRIONES, C. (2005) *“Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”*, en C. BRIONES (editora) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, (9-36). Buenos Aires: Antropofagia.
- \_\_\_\_\_ (2015) *“Políticas indigenistas en Argentina: entre la hegemonía neoliberal de los años noventa y la “nacional y popular” de la última década”*, en *Revista Antípoda*. No. 21, Bogotá, enero-abril de 2015, 244 pp. ISSN 1099-5407, pp. 21-48.
- BRIONES C. y M. CARRASCO (2003) *“Neoindigenismo estatal y producciones indígenas en Argentina (1985-1999)”*, en *Anuario Antropológico 2000-2001*. Pág. 147-167. Río de Janeiro: Tempo Brasileiro. ISSN 0102-4302.
- CARRASCO, M. (2002) *“Una perspectiva sobre pueblos indígenas en la Argentina”*, en *Informe Anual del CELS 2001*. Buenos Aires: CELS.
- COLOMBRES, A. (2004) *La colonización cultural de la América Indígena*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- CRUZ, G. (2014) *“La politización india-indígena. Interrogantes sobre el indigenismo estatal”*, en *Anatélei*. Córdoba: Centro de Estudios Filosóficos y Teológicos, p. 23 - 32.
- DIARIO EL ANCASTI (2016) INSTITUTO PROVINCIAL DE INDÍGENAS. “Apoyo de caciques de distintas comunidades”.
- DIARIO EL ANCASTI (2017) “Reunión con compromisos en la lucha por la tierra”.
- DIARIO EL TRIBUNO (2017) “Originarios se oponen a la Ley Nº 5.915/16”.
- DÍAZ-POLANCO, H. (2009) *“El indigenismo: de la integración a la autonomía”*, en E. Dussel (et al.) (eds.) *El Pensamiento Filosófico Latinoamericano del Caribe y “Latino” (1300-2000)*, p. 647-658. México: Siglo XXI.
- FAVRE, H. (1998) *El indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FRITES, E. (2011) *El derecho de los pueblos indígenas*. Buenos Aires: PNUD.



- GIGENA, A. (2013) *Procesos de subjetivación de campesinos e indígenas en las luchas por la tierra en el norte de Argentina*. Córdoba: EDUCC.
- \_\_\_\_\_ (2017) “*Los-as sujetos-as y los temas ausentes en la ciencia política contemporánea*”. Ponencia preparada para el XIII Congreso Nacional de Ciencia Política “La política en entredicho. Volatilidad global, desigualdades persistentes y gobernabilidad democrática” organizado por la Sociedad Argentina de Análisis Político y la Universidad Torcuato Di Tella. Buenos Aires, 2 al 5 de agosto de 2017.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (2012) Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010: Censo del Bicentenario: Resultados definitivos Serie B N° 2. Buenos Aires: Autor.
- LENTON, D. (2010) “*Políticas del Estado indigenista y políticas de representación indígena: propuestas de análisis en torno al caso neuquino en tiempos del desarrollismo*”, en Revista Científica del Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria de la Facultad de Ciencias Humanas, Año II Vol. 2. Pág. 85-108.
- LENTON, D. y LORENZETTI, M. (2005) “*Neoindigenismo de necesidad y urgencia: la inclusión de los Pueblos Indígenas en la agenda del Estado neoasistencialista*”, en Claudia Briones (editora) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, (267-297). Buenos Aires: Antropofagia.
- PIZARRO, C. (2006) *Ahora ya somos civilizados. La invisibilidad de la identidad indígena en un área rural del Valle de Catamarca*. Córdoba: EDUCC.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- TERUEL, A. y LAGOS, M. (2006) *Jujuy en la Historia. De la colonia al siglo XX*. Unidad de investigación en historia regional. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad de Jujuy.
- VALKO, Marcelo (2008) *Los indios invisibles del Malón de la Paz*. Buenos Aires: Ediciones Plaza de Mayo.

# LA REFORMA DEL '18: "DOLORES QUE QUEDAN" "LIBERTADES QUE FALTAN"

Felipa Castro<sup>81</sup>

## Resumen

La pregunta de investigación: ¿Cómo se visibilizan los pueblos originarios, vinculados a la problemática educativa, al interior de los discursos de los reformadores y de los académicos vinculados a la Reforma Universitaria? Se intenta *reconocer* la existencia de marcas que evidencien la presencia de la cuestión aborígen en el proceso de Reforma Universitaria de 1918 e *identificar* la negación o el reconocimiento de la valoración de una sociedad pluricultural en la visión de los reformistas y en los discursos académicos actuales. Esta Reforma contribuyó orientar la Educación Universitaria hacia transformaciones permanentes, sin embargo quedaría pendiente la inclusión de estos pueblos como un hecho de justicia.

**Palabras claves:** Inquisición – Omisión – Desafíos

## Introducción

La fundación de la Universidad de Córdoba<sup>82</sup> tenía fines y funciones fundamentales. Respondía a objetivos específicos: en primer lugar, formar a los defensores de la fe católica; en segundo lugar, formar a quienes irían a asumir las funciones del Estado y por lo mismo contribuyó a la constitución de una clase de élite (Harayama, citado en Castro, 2017), que debían ser fieles a la corona española; fieles a una política de ocupación territorial de los dominios españoles, a través de la colonización de estas tierras.

Para comprender la Reforma Universitaria y la omisión de los pueblos originarios, es importante, además de reconocer las funciones y fines de la Universidad de Córdoba, en sus orígenes, valorar los logros de la Reforma y los nuevos desafíos para pensar en un nuevo Manifiesto. Desafíos vinculados al derecho de acceso a la Educación Superior Universitaria, para los pueblos originarios, a través de políticas educativas específicas para ese sector.

---

<sup>81</sup> Profesora en el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA), Córdoba. Correo electrónico: apilefc@yahoo.com.ar

<sup>82</sup> La Universidad de Córdoba se creó en 1613.

## 1. Destinatarios de la educación

Los beneficiarios de esta educación, era la élite política y cultural de las diferentes gobernaciones del Virreinato, como Salta, Córdoba, Buenos Aires. La finalidad, como se dijo anteriormente, fue formar a los futuros dirigentes orientados al comercio, a los problemas de litigio o a la evangelización de los indios (Ramírez, en Castro, 2016, p.40).

Los criollos americanos por mucho tiempo no accedieron a la Universidad, menos los jóvenes de los pueblos originarios, ni los mulatos, ni los zambos, debido a la condición racista de la política colonial (Recalde, 2014). Es más, tanto los profesores de la Universidad como los alumnos, vivenciaron la inquisición, que según Elorza “fue una válvula de seguridad de la monarquía absoluta” (en Vasallo, citada en Castro, 2016, p.40) que actuó como un mecanismo de control social.

Recordemos, en esta época, entre 1700 y 1800, había un ahondamiento de rivalidades entre criollos y españoles; el mestizaje y el creciente abismo entre el campo y la ciudad, eran factores que profundizaban las diferencias y restringían el acceso a la Universidad (Roig, citado en Weinberg, 1987).

Vasallo señala, en sus investigaciones, que los jóvenes debían cumplimentar la información requerida a través de “los estatutos de limpieza de sangre” (2009, p.14) para poder estudiar en la Universidad Jesuítica de Córdoba. Estos estatutos comprendían toda la información sobre la genealogía del alumno. El alumno debía probar la legitimidad de su nacimiento, su pertenencia a la religión cristiana, el origen de los padres o sea su linaje; además, no tener ascendencia judía y, la ausencia de nota de mulato entre otras exigencias. Sin la cumplimentación de estos requisitos no podían acceder al título de grado (Vasallo, en Castro, 2016, p.41).

## 2. La Reforma del '18: “Dolores que quedan” “Libertades que faltan”

Según Tünnermann Bernhein (2008) la universidad y sociedad marcharon sin contradecirse hasta la Reforma Universitaria del año 1918, en tanto durante la época colonial y en la primera centuria de la república, ésta, no hizo otra cosa que responder a los intereses de la clase dominante.

A pesar de que los estatutos de “limpieza de sangre” quedaron abolidos en 1852, cuando la legislatura provincial sancionó una declaración en la que manifestaba que la educación en la Universidad de Córdoba, es pública; sin embargo, Vassallo (2008), manifiesta que la Universidad continuaba aceptando sólo a las

élites en tanto podían pagar sus estudios. La clase media emergente, comenzó a presionar para lograr el acceso a la formación superior y protagonizó el movimiento para derrumbar muros “que hacían de la Universidad un coto cerrado de las clases superiores” (Tünnermann Bernhein, 2008, p.17). Estas presiones generaron las condiciones para que el movimiento reformista se iniciara en junio de 1918.

“La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 es el símbolo de una época conflictiva de cuestionamiento de estructuras sociales anquilosadas” (Peixoto Batista, 2008, p.132). Los estudiantes aspiraban a la expulsión de los profesores universitarios vitalicios y el cambio de reglas para el nombramiento de los mismos. Consideraban como urgente que esta institución responda a “la necesidad de modernización y democratización de la enseñanza” (Puiggrós, 2013, p. 66, Tomo II).

A estas necesidades de cambio, se sumó la escasa orientación hacia los estudios más sistemáticos en el campo de las ciencias exactas y naturales. Es decir:

“(…) la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse y hacerles imposible la vida en su recinto” (FUC, en Alderete, 2012, p.17).

Cuando se analiza el origen de la Reforma de 1918, surgen diferentes hipótesis. Una de ellas sostiene que “se habría tratado de demandas de la pequeña burguesía urbana, un sector cuyos intereses alcanzaban a antagonizar con los de la clase obrera” (Puiggrós, 2013, p. 65, Tomo II).

La Reforma Universitaria “(…) es antes que nada y por sobre todo, un fenómeno social que resulta de otro más general y extenso, producido a consecuencia del grado de desarrollo económico de nuestra sociedad, lo cual es un error estudiarlo solo bajo la faz universitaria, como problema de renovación del gobierno de la Universidad, o como problema de la faz pedagógica” (Mariátegui, en Kohan, 2011, p. 16).

En general estos autores coinciden en que la Reforma Universitaria no es sólo un problema pedagógico sino también, una consecuencia del fenómeno social y económico. Esta situación se vivía ya en los inicios del siglo XX, en el cual el desarrollo de la industria fue acelerando la diferenciación de las clases

sociales “que forzosamente ocurre cuando la sociedad capitalista llega a determinadas condiciones de su desarrollo económico” (Hurtado de Mendoza, en Kohan, 2011, p. 16). Además, la creciente masa de inmigrantes que llegaba a territorio argentino con ideas socialistas y liberales comenzó a participar y organizar los sindicatos y las federaciones obreras.

Acevedo Tarazona da cuenta de este proceso diciendo “La nueva clase media urbanizada, que pugnaba por ingresar a la universidad fue el principal actor del movimiento reformista que intentaría a cualquier costo lograr acceder a la universidad, un espacio de privilegios que durante mucho tiempo había sido dirigido por la tradicional oligarquía terrateniente y el clero” (2011, p.9).

Asimismo, este autor, manifiesta que la *autonomía* universitaria es el punto más polémico y trascendental de la Reforma, la universidad debía ser *autogobernada*, formulando sus propios estatutos y programas de estudio. El *cogobierno* es un punto importante en la discusión de los reformadores ya que implica que, tanto los profesores como los estudiantes y egresados participen en el gobierno universitario. Este principio se puso en práctica en casi todas las universidades de América Latina. La *libertad de cátedra* o docencia libre con cátedras paralelas y cátedras libres, garantiza la posibilidad de existencia de diferentes corrientes de pensamiento, sin censuras ni represiones. Asimismo, explica que esta coexistencia de una variedad de cátedras le permitiría al estudiante elegir libremente, según sus posibilidades y preferencias. En cuanto a la *investigación y extensión universitaria*, las considera troncales para el proceso de producción y socialización de los conocimientos. Esto es, describir, comprender y explicar los problemas sociales. Finalmente, sobre el *régimen de concurso*, manifiesta que permite democratizar la selección de los profesores, sin otra condición que su trayectoria académica e idoneidad profesional.

Para Mariátegui (2005), los hitos más importantes que marcaron el rumbo hacia la democratización de la Universidad fueron: *la intervención de los alumnos en el gobierno* de las universidades y el funcionamiento de las *cátedras libres* paralelas a las oficiales, a cargo de enseñantes de acreditada capacidad en la materia. En definitiva, todas estas reivindicaciones y logros permitieron la reinvención de la Universidad para responder al desafío que planteaba el ingreso “en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente” (Tünnermann, 2008, p. 19).

Los estudiantes pertenecientes a la élite burguesa, fueron los actores involucrados en la Reforma; impulsados por el ideólogo Deodoro Roca y el apoyo de otros intelectuales como Aníbal Ponce, Manuel Ugarte, Saúl Taborda, Alejandro Korn, Alfredo Palacios, José Ingenieros o Gabriel del Mazo (Recalde, A, 2014).

También participaron de este movimiento otros jóvenes, pertenecientes a la clase media emergente, “en su afán por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero (...) La Universidad hasta la Reforma fue un coto cerrado de las clases superiores” (Tünnerman Bernhein, 2008, p.17).

## **2.1. La Reforma y la omisión de los pueblos originarios**

Este movimiento de Reforma tuvo sus logros: la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, el cogobierno, la democratización universitaria, que contribuyeron a la transformación universitaria. En este marco de democratización de la Universidad no incluyó en su agenda a la población indígena y mestiza, sería una de las “libertades que faltan”. Esta población no tenía un reconocimiento como ciudadanos de derecho en los inicios de la república, estaban invisibilizados como ciudadanos.

Córdoba estaba poblado por Comechingones antes de la conquista y la colonización. Vassallo (2012) presenta un caso del estudiante universitario, hijo de una comechingón. Este joven, mestizo, mantuvo el secreto de su identidad étnica, durante el cursado, pero a causa de los “estatutos de limpieza de sangre” no podía acceder al título de grado. Este caso, es uno de los dolores que quedan incrustados en la historia silenciada de la UNC. De este modo, este lugar de privilegio quedaba reservado sólo para los españoles católicos y sus descendientes. Como se dijo, esta historia pertenece al pasado.

En el Manifiesto, cuando los reformistas exhortan a los “Hombres de una República libre”, surge la pregunta si en esa generalidad de los hombres de la República libre, están incluidos los pueblos originarios ya que en su contenido, no se encuentran indicios de su mención ni el reconocimiento de su existencia. En todo caso, se nota la ausencia de las particularidades de los hombres libres. ¿A quiénes se referían? ¿Se podría pensar en una tácita negación o indiferencia al reconocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas aborígenes? Esta omisión sintetiza lo expresado en el Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. “los dolores que quedan son las “libertades que faltan” (FUC, en Alderete, citado en Castro, 2017, p.54)

En Córdoba la cuestión indígena no es una agenda del pasado. Los primitivos moradores de esta región están presentes hoy, a través de sus descendientes.<sup>83</sup> Se autodenominan los “Hijos del Suquía” (C.I.I.C.A, 2009). Vivieron

---

<sup>83</sup> Se reconocen descendientes por pertenencia a una comunidad de sangre, es decir tienen sangre indígena y por lo tanto, entiendo, que son indígenas.

y viven encubiertos y mixturados entre los otros habitantes de esta ciudad. Se suman a los Comechingones, los Collas, Mapuches, Tehuelches, Diaguitas, Diaguitas Calchaquíes, entre otros. Viven en Córdoba y conforman el grupo de los indígenas urbanos (Stagnaro, 2008).

Se puede analizar que entre las libertades que faltan, está la posibilidad de que estos sujetos pudieran des-ocultarse, visibilizar su identidad indígena sin correr el riesgo de ser segregados o excluidos por su origen. Así, de este modo, con la identidad descubierta, poder adscribirse a esta institución. O sea, hacer una práctica del derecho a la educación superior universitaria. En tanto, la universidad es de todos.

Guevara manifiesta: “que la Universidad se pinte de negro, que se pinte de mulato, que se pinte de pueblo; porque la Universidad no es patrimonio de nadie y pertenece al pueblo (...) ese es el sueño de Simón Bolívar y de Simón Rodríguez” (en Kohan, 2011, p.3).

Si la universidad pública es de todos, que se pinte también, con los colores de la wiphala, símbolo de la unidad de los pueblos originarios y este reconocimiento sea una práctica de visibilización de un sector que sufrió la *anulación* de su existencia en la medida en que se auto negaron como identitarios indígenas para lograr estar entre sus pares. El resultado fue la *invisibilización* y luego, el *auto-silenciamiento*.

En este proceso de democratización de la Educación Superior Universitaria, se facilitó el “acceso a la Universidad para provincianos y para los sectores populares” (Sánchez 1969, p.60), obviando a los pueblos originarios. Estos habían sido excluidos del ser nacional<sup>84</sup> con un modelo civilizatorio europeo.

Cabría también, pensar que la omisión de los pueblos originarios como depositarios del derecho a la educación se deba a la existencia tácita de ciertos dispositivos de control social inscriptos en las expresiones y acciones de los Reformistas del 18. O sea, pensar en la *vigencia*, implícita, de los estatutos de limpieza de sangre.

Al respecto, Mato explica que “Muy lejos estábamos aún de que las ideas de reconocimiento, valoración y respeto a las diferencias culturales (...) alcanzasen el lugar que ocupan hoy en día en los imaginarios sociales y en las agendas de intelectuales y de movimientos sociales” (2008, p. 136). Según este autor, en ese entonces (1918), la cuestión de los indígenas y educación, tal vez, era inimaginable.

---

<sup>84</sup> Interpretando a Hernández Arregui, (2010) el ser nacional es el ciudadano que pertenece a una comunidad establecida en un ámbito geográfico jurídicamente organizada como nación argentina.

## **2.2. Los legados de la reforma y los desafíos del derecho al acceso a la educación superior en la actualidad**

En este proceso de indagación de fuentes escritas, se analizó El Manifiesto Liminar. El objetivo fue identificar en los discursos e investigaciones actuales, algunas huellas o registros visibles que hagan referencia a los pueblos originarios en relación a educación y Universidad.

Los autores fueron seleccionados teniendo en cuenta la posición política e ideológica en cuanto a los temas de interés vinculados con la Reforma y los derechos a la educación universitaria, la inclusión de las clases populares y los *desafíos* que se plantean, orientados hacia una reedición del Manifiesto para el nuevo milenio.

En este debate contemporáneo sobre la Reforma, toman la palabra autores tales como: Carolina Scotto, Pablo Alabarces, Alejandro Grimson, Alberto Sileoni, Judith Naidorf, Sebastián Torres, entre otras personalidades. Hacen análisis teóricos y políticos sobre: La Reforma Universitaria y el Manifiesto.

Pablo Alabarces, expresa que la Universidad, siguió siendo un espacio para privilegiados, a pesar del movimiento reformista. “Como nunca desde la Reforma del ‘18, la Universidad se ha vuelto un reducto de privilegios: de los que llegan por privilegiados, de los que egresan por privilegiados, de los que permanecen como privilegiados” (2012, p.41).

Este mensaje nos invita a pensar, en el privilegio, desde otra perspectiva; desde el valor de la posibilidad de entrar, permanecer y egresar de la universidad, tanto para los sectores populares, pueblos originarios y otros sectores. Fue y es un desafío. Un acto de justicia que todas las personas puedan acceder al derecho a la educación, de tal modo, que no sea un privilegio para unos pocos.

Grimson (2012) realiza un análisis acerca de la mirada a las necesidades de la sociedad. Entre esas necesidades estarían las posibilidades de acceso de los sectores sociales, postergados del privilegio de ir a la Universidad. En palabras del autor, para que estos grupos, pudieran cumplir con los sueños domésticos; sueños de la familia de los sectores populares.

No se trata de ir tras utopías, ni se trata de pedidos imposibles, se trata de aspiraciones de las y los jóvenes, ciudadanos aborígenes, de acceder a esta Educación Superior que “(...) pervive en las memorias populares mucho más como posibilidad de cambiar una trayectoria familiar, de que cualquier pibe pueda llegar a ser médico o abogado, que la hija o hijo de cualquiera pueda llegar a ser presidente” (Grimson, citado en Castro, 2017, p.58). En otras palabras, además de cumplir con los sueños domésticos; sería romper con una injusticia.



En efecto, se haría justicia, como manifiesta Grimson, “justicia en el derecho al acceso al conocimiento y la formación, justicia en la posibilidad de transformar el propio destino (...)” (2012, p.47) Sin duda, este derecho les permitiría el ejercicio de otros derechos y de otras libertades, de este modo, se reducirían las históricas desigualdades, sobre todo, en lo sociocultural, que tiene el peso suficiente para profundizar las desigualdades educativas a nivel universitario.

También, “La Universidad debe promover valores democráticos, reforzar y desarrollar las identidades culturales y, desde esos valores, integrarse a redes de diferentes regiones” (Sileoni, citado en Castro, 2017, p.58). Este autor, exhorta a soñar una universidad comprometida con el futuro del pueblo e impulsa al desarrollo de los derechos individuales y colectivos; bregando por las identidades. Temas polémicos en el seno de los movimientos indígenas, que luchan, hoy, por el reconocimiento de las diferencias étnicas y culturales. Este reconocimiento, de la diversidad de identidades que pueblan esta Córdoba ancestral,<sup>85</sup> también será una práctica de justicia social.

De igual manera, Naidorf, pensando en los desafíos de un Manifiesto para un nuevo milenio propone que las Universidades sean “laboratorio de prácticas emancipadoras y democráticas”, (2012, p. 50) donde el ciudadano de los sectores populares, de los pueblos originarios o de las etnias diferentes, encuentren un lugar de preparatoria para ser profesionales con espíritu y el sentimiento hacia su Tierra, depositaria de la mística indígena. De esta manera, según Naidorf, la Universidad sería un “espacio de memoria y de futuro”.

Asimismo para erradicar todas las formas explícitas o implícitas de exclusión a este bien educativo es necesaria la existencia de derechos universitarios. En palabras de Torres, el “Derecho de Universidad” es una idea que contiene los derechos de los universitarios, pero que integrando al Estado como actor sujeto a los deberes sociales que permitan garantizar un efectivo acceso a la educación (...)” (2012, p. 62). O sea, hace falta que el Estado sea el nexo mediador entre los derechos sociales, políticos y culturales.

Si bien existen diferentes planes y programas de becas, los estudiantes, de los sectores populares, los de las minorías étnicas, ven como una necesidad actual, contar, entre los derechos sociales, las oportunidades de empleo, que son escasas para responder, con dignidad, a sus necesidades básicas de alimentación, acceso a la cultura, recreación; y en el ámbito de los derechos políticos, poder participar en la vida democrática de su institución o en el ámbito donde vive, sin impedimentos por su pertenencia a minorías étnicas y, el derecho cul-

---

<sup>85</sup> Hago referencia a Córdoba antigua, con pobladores originarios entre ellos los Comechingones y los Sanavirones.

tural, vinculado al acceso a los diferentes componentes de la cultura: el arte, producciones artísticas y al mismo tiempo poder mostrar sus propias prácticas culturales, sin ser objeto de discriminación.

## A manera de conclusión

En rigor, las necesidades circulan en el contexto social. Por lo tanto la UNC, puede “imaginar su misión evitando la tentación de la autorreproducción y el fantasma del aislamiento” (Scotto, 2012, p.9). Romper con el aislamiento, implica, que la universidad debe ir al pueblo, “(...) para llegar al pueblo hay que sentirse pueblo, hay que saber qué es lo que quiere, qué es lo que necesita y qué es lo que siente el pueblo” (Kohan, 2011, p. 22). Entonces, un acercamiento al pueblo permitiría conocer, si algún Comechingón, Sanavirón, Colla, Diaguita u otros, pasaron y pasan por las aulas de la Universidad Nacional de Córdoba.

No obstante, a 100 años de la Reforma, a pesar de algunas omisiones, no se pueden negar que la Reforma de 1918 nos legó conquistas inderogables como la autonomía, el gobierno colegiado y la libertad de cátedra. Estos logros, son el cimiento para perfilar desafíos para un nuevo Manifiesto.

Entre esos *desafíos*, solo a manera de ejemplo, la Universidad Nacional de Córdoba podría ampliar su misión en la formación de profesionales, con disposiciones para humanizar la práctica de la enseñanza, valorando la diversidad cultural;<sup>86</sup> desde una perspectiva intercultural.<sup>87</sup> Entonces, “los estudiantes que provienen de los pueblos originarios, podrían sentirse incluidos y sin temores a prejuicios, ni por sus orígenes ni por sus características idiosincrásicas” (Informe clave, 2013).

Esta reflexión pone énfasis en la democratización de la Educación Superior, pero, democratizar las formas de las prácticas, sin que esto signifique, “el barro chapaleado” (Alabarces, en Alderete, 2012, p. 42). Más bien, se trata de humanizar la práctica sin perder el sentido formativo. De hecho, estas aspiraciones acerca de una “convivencia democrática entre profesores, estudiantes y graduados” ya figuran entre las misiones de la Universidad Nacional de Córdoba (MECT, 2011, p. 5).

---

<sup>86</sup> Diversidad cultural hace referencia a diferencia; a la existencia de culturas distintas dentro de un grupo de personas o en una sociedad.

<sup>87</sup> Desde este punto de vista, la enseñanza se daría en un marco de respeto a las diferencias culturales; que permita el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo a través de un diálogo intercultural.

Del mismo modo, la Universidad como productora de conocimientos tiene otro desafío, coherente con la producción de interpretaciones de la realidad; donde se condensan culturas diversas: conocer la cosmovisión, la lengua, necesidades, saberes y valores de diferentes etnias aborígenes. “de no vivir ignorando componentes y aspectos de nuestras propias sociedades y poder desarrollar nuestras sociedades acorde con nuestras peculiaridades” (Matos, 2008, p. 138).

En consecuencia, que esas revisiones y reflexiones permitan poner en evidencia la cuestión aborígen en el debate de hoy y en los debates futuros. Considerando que hasta el 2013, pasaron por la Universidad inadvertidos, mixturados entre la generalidad de alumnos.

Finalmente, queda por decir que la juventud del ‘18 y la de hoy, creen “que ha llegado la hora de plantear este (...) problema a la consideración del país y de sus hombres representativos” (FUC, en Alderete, 2012, p.19) para encarar el desafío de hacer del derecho a la Educación Universitaria y de la inclusión de la diversidad, una práctica social concreta.

## Bibliografía

- ACEVEDO TARAZONA, Á. (2011). *A cien años de la Reforma de Córdoba, 1918-2018. la época, los acontecimientos, el legado*. México: URL [http://www.ses.unam.mx/docencia/2014/11...11\\_AcienAniosDeLaReformaDeCordoba.pdf](http://www.ses.unam.mx/docencia/2014/11...11_AcienAniosDeLaReformaDeCordoba.pdf).
- ALABARCES, P. (2012). “*Reformas y peticiones universitarias*”, en Alderete A. M. (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*. 1ra ed. Córdoba. Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- ALDERETE, A.M. (2012). *El Manifiesto Liminar. Legado y debates contemporáneos*. Compilado por Ana María Alderete. 1ra edición. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- CASTRO, F. (2017) *Educación Superior Universitaria y La Cuestión Indígena. Legado y debate en el marco de los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba y de los 95 años de la Reforma Universitaria*. Córdoba. Editorial Copy- Rápido.
- GRIMSON, A (2012) “*Universidad pública y construcción de la nación*”, en A.M. Alderete (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*. 1ra ed. Córdoba. Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- KOHAN, Néstor. (2011). *La Reforma Universitaria XXI. Saludos al Tercer Congreso de la Federación de Estudiantes Universitarios*. Colombia: FEU.
- MARIÁTEGUI, J. C. (2005). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.

- MATO, D. (2008). **“Actualizar los Postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las Universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas”**, en E. Sader; A, Gentile y H, Aboites, (Comps.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. 1ra ed., Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- NAIRDORF, Judith (2012) **“Un manifiesto para el nuevo milenio”**, en A.M. Alderete (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*. 1ra ed., Córdoba. Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- PEIXOTO Batista, J. (2008). **“Argentina y Brasil, noventa años después de la Reforma de Córdoba. Algunos hallazgos sobre el derecho”**, en E, Sader; A, Gentile y H, Aboites, (Comps.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. 1ra ed., Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- PUIGGRÓS, A. (2013). **“Huellas presentes de la reforma”**, en Saur y A. Servetto, (Coords.) *Universidad Nacional de Córdoba. Cuatrocientos años de historia*. Córdoba: Prosecretaría de Comunicación. UNC
- SÁNCHEZ L. A. (1969) *La Universidad Actual y la rebelión juvenil*. Buenos Aires, Losada.
- SANTOS, B. de S. (2007) **“La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad”**, en Colección *Universidad*, La Paz.
- SCOTTO, C. (2012). **“La casa de Trejo, una referencia Fundacional”**, en UNC, 400 AÑOS *Historia y Futuro*. (Cap. 1). Córdoba: UNC.
- SILEONI, A. (2012). **“El rol de la universidad argentina en el siglo XXI y el papel de la comunidad universitaria en los tiempos que corren”**, en Alderete, A.M. (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*. 1ra ed., Córdoba. Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- STAGNARO, M. (2008) **“Indígenas Urbanos. Identidades indígenas emergentes en Córdoba”**. Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
- TORRES, S. (2012) **“Cuatro fragmentos sobre el Manifiesto Liminar”**, en A.M. Alderete (Comp.) *Manifiesto Liminar: Legado y debates contemporáneos*. 1ra ed., Córdoba. Prosecretaría de Comunicación, UNC.
- TÜNNERMAN BERNHEIM, C. (2008). **“La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria”**, en E. Sader, P. Gentili, & H. Aboites, *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- VASALLO, J. (2008). **“Entre la sospecha y la “herejía”. La Universidad de Córdoba frente a la Inquisición de Córdoba”**. Ponencia. Recuperado el 20 de diciembre de

2014 en <http://www.javeriana.edu.co/ciau2008/po...20vasallo%20inquisicion-%20Bogota...pdf>

VASALLO, J. (2012) *Viaje al Fin del Mundo. Historieta Cap. 2. Entre el Legado y el Camino*, en *HOY la Universidad*. La UNC en sus 400 años.

WEINBERG, G. (1987). *Ilustración y Educación superior en Hispanoamérica*. Recuperado 20 de febrero de 2015, desde <http://www.mecd.gob.es/dctmrevista-de...198803.pdf?documentId=0901e72b813c2f55>

## **Libros, revistas y otros documentos**

Centro de Investigaciones del Instituto de Culturas Aborígenes, CIICA (2009) *HIJOS DEL SUQUÍA Los Comechingones del Pueblo de la Toma, actual barrio Alberdi, ayer y hoy*. Córdoba, Imprentica.

Universidad Nacional de Córdoba (2012) *¿Ficciones? Historieta sobre los 400 años de la UNC*. En *HOY la universidad. Entre el legado y el camino*. Córdoba. Editor. Prosecretaría de Comunicación Institucional de la Universidad Nacional de Córdoba, Heraldos Medicina Gráficos.

\_\_\_\_\_ (2012) *El Manifiesto Liminar. Legado y debates contemporáneos. Colección 400 años/Los libros*. UNC.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (MECT. 2011). *Estatutos*.

# MULTICULTURALISMO E INDIGENISMO: APROXIMACIONES A LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE MUJERES LÍDERES INDÍGENAS KOLLAS

Agustina Fornero<sup>88</sup>

## Resumen

En este artículo me propongo analizar y comparar el liderazgo político de dos mujeres indígenas kollas: Rosario Quispe y Natalia Sarapura, en relación con las políticas indigenistas del Estado-nación argentino, que se inscribieron en el marco general del multiculturalismo, y el plural movimiento indígena (Cruz, 2014). La hipótesis es que estos liderazgos “representan” algunos de los diferentes modos en que se manifestó el protagonismo femenino indígena en el contexto multicultural: el emprendedorismo onegeista y el institucionalista. Con este objetivo, se realizará un análisis de fuentes secundarias que recuperan las voces de estas mujeres, recurriendo al andamiaje conceptual del pensamiento crítico latinoamericano.

**Palabras Claves:** mujeres indígenas – multiculturalismo – indigenismo.

## Introducción

En las décadas de los ´80 y ´90 la región latinoamericana estuvo signada por una mayor visibilidad de los Pueblos Indígenas, que interpelaban al sistema político por su reconocimiento y/o inclusión. Junto a ello, y aunque en general la indagación académica ha reparado poco en este fenómeno, las mujeres indígenas tuvieron un protagonismo altamente significativo. Como correlato de un contexto internacional favorable a la multiculturalidad –como política de gestión de la diversidad durante el neoliberalismo– en varios países de América Latina los marcos jurídicos se modificaron en favor del reconocimiento de los sujetos indígenas como sujetos de derecho. En Argentina, derivó en la incorporación de los derechos indígenas a la Constitución Nacional en la reforma de 1994, a través de la incorporación del Artículo 75, inciso 17. Sin embargo, es posible afirmar que más allá de la transformación de los marcos jurídicos, la práctica estatal conserva un tinte neoindigenista (Briones, 2015).

Con este artículo me propongo analizar y comparar la emergencia del liderazgo político de dos mujeres indígenas kollas: Rosario Quispe y Natalia Sarapura, en relación con las políticas indigenistas del Estado-nación argentino que

---

<sup>88</sup> CONICET / Universidad Católica de Córdoba. Correo electrónico: agus.fornero@gmail.com

se inscribieron en ese marco general de lo que se denomina multiculturalismo, para analizar el impacto al nivel de las subjetividades de estas mujeres indígenas. La hipótesis que guía este trabajo es que estos liderazgos “representan” algunos de los diferentes modos en que se manifestó el protagonismo femenino indígena en el contexto multicultural: el emprendedorismo onegeista y el institucionalista. A partir de una descripción de sus trayectorias personales y políticas, se analizarán los modos de participación política de estas mujeres dentro del plural movimiento indígena (Cruz, 2014) y en relación indigenismo del Estado nación. Con este objetivo, se realizará un análisis de fuentes secundarias –fundamentalmente periodísticas y académicas– que recuperan las voces de estas mujeres, recurriendo al andamiaje conceptual del pensamiento crítico latinoamericano y del feminismo latinoamericano.

## **Multiculturalismo, indigenismo y ¿visibilización del “sujeto indígena”?**

A lo largo del Siglo XX, el indigenismo ha sido la forma en que los distintos Estados nación de América Latina han abordado la cuestión del indio que habita en su territorio. Consiste en la búsqueda de una solución a lo que se ha denominado “el problema del indio”, en función de la construcción de una identidad nacional monocultural. De esta manera, el Estado argentino ha dictado numerosas legislaciones destinadas a la incorporación del indio a la trama nacional.

Entendemos que, “el Indigenismo no es más que la filosofía social de la praxis colonialista (...), pues está condicionado a las necesidades expansivas de la sociedad nacional” (Colombres, 1975: 10). Se caracteriza por tomar decisiones inconsultas y paternalistas, por la imposición verticalista de una serie de resoluciones que no garantizan la autonomía indígena, sino que persiguen eliminar su componente étnico, generando de esta manera un proceso de desindigenización. Las políticas indigenistas, propias de los gobiernos latinoamericanos, no permiten la liberación del indio, sino que, al consolidar y reproducir las estructuras de dominación existentes, terminan por atacar su especificidad étnica. Su objetivo final es común a todas las experiencias nacionales latinoamericanas (por diversas que estas sean), a saber: “la integración de los indios” (Bonfil Batalla, 1981: 13). Bonfil Batalla (1981) identifica tres objetivos claves del indigenismo latinoamericano:

“Reconoce la existencia del pluralismo étnico y la necesidad consecuente de políticas especiales para los pueblos indígenas. Estas políticas deben ser protectoras, porque se entiende al indio como un

individuo, económica y socialmente débil, deben tender hacia la incorporación integral de los indígenas en la vida nacional de cada país, y deben, (...) garantizar la permanencia y estimular el desarrollo de los aspectos de las culturas indias que sean ‘positivos’” (p. 14).

Durante los años noventa, en pleno auge de la neoliberalización de la economía –y la política– se desarrollaron una serie de lineamientos internacionales sobre el multiculturalismo. De esta manera, los gobiernos de toda América Latina implementaron una multiplicidad de políticas públicas destinadas a las poblaciones definidas como “pueblos indígenas”, como forma de gestión de la diversidad. Entendemos que estas políticas presentan rasgos de continuidad con el indigenismo latinoamericano. Se produce entonces una especial imbricación entre el neoliberalismo imperante y la producción de legislación favorable a la “diferencia cultural” (Briones, 2005). Hemos asistido a una transformación en los escenarios de luchas indígenas vinculados a procesos posibilitadores que definieron el pasaje de los indígenas como objeto a sujeto del derecho internacional.<sup>89</sup>

Este paradigma multiculturalista fue asumido por Argentina en la Reforma Constitucional del año 1994, la cual incorporó el artículo 75 inciso 17<sup>90</sup> a la Constitución Nacional. Sin embargo, el reconocimiento de los pueblos indígenas mediante la reforma constitucional de 1994 “estuvo mayormente centrada en habilitar reformas de estado propias de la gubernamentalidad neoliberal” (Briones, 2005:12). Claudia Briones sostiene que a pesar de esta transformación de los marcos jurídicos referidos a los indígenas en Argentina, si bien renuncian al proyecto de asimilación del indigenismo de mediados del siglo pasado, “la práctica estatal conserva aún un tinte netamente indigenista” (Briones y Carrasco, 2003: 147). Fundamentalmente porque sostienen en la práctica la actitud paternalista, donde la consulta y la participación indígena son restrin-

<sup>89</sup> Entre los instrumentos internacionales es posible nombrar: el Convenio 169 de la OIT (1989), la elaboración del Borrador de la Declaración Universal de los Derechos Indígenas de la ONU (1994, aprobada en 2007), la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA (1999, aprobada en 2016), entre otros instrumentos jurídicos.

<sup>90</sup> “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”.



gidas, y su reconocimiento continúa siendo tutelado y condicionado. Sostiene Briones (2015):

“Preponderaba un neoindigenismo que, en todo caso, operaba desde una retórica multicultural (...). Así las iniciativas indigenistas coexistían con medidas propias de la neoliberalización de las prácticas de la gubernamentalidad, en lo que respecta a fomentar la privatización de las responsabilidades estatales vía la tercerización de servicios sociales claves; la redefinición de los sujetos gobernables como “poblaciones vulnerables con capital cultural” autorresponsabilizadas de la regulación de sus conductas; la conversión de dirigentes políticos en gestores; y cierta banalización de categorías de lucha, transformadas en discurso estatal, a veces de manera bastante anodina” (p. 25-26).

Según la autora, esta gubernamentalidad neoliberal opera en dos niveles, por un lado, a nivel macro está caracterizada por la privatización de responsabilidades estatales a partir de la tercerización de servicios sociales fundamentales y a través de la descentralización administrativa, es lo que se ha denominado “la retirada del Estado”. Por otro lado, a nivel micro, consiste en la redefinición de los sujetos gobernables. Estas redefiniciones traen consigo tres paradojas (Briones, 2005: 12-13): en primer lugar, “el reconocimiento de derechos especiales o sectoriales va de la mano de la tendencia a la conculcación de los derechos económicos-sociales universales”. La segunda paradoja consiste en la “convergencia entre las demandas indígenas de participación y la manera en que la gubernamentalidad neoliberal tiende a auto-responsabilizar a los ciudadanos de su propio futuro, en tanto sujetos definidos como consumidores autónomos y con libertad de elección”, es la paradoja de promover la politización de las identidades en un contexto de despolitización. Por último, las retóricas complacientes hacia los pueblos indígenas rara vez son acompañadas por medidas conducentes a una redistribución de recursos que sea paralela a la de reconocimientos simbólicos.

Por otro lado, Silvia Rivera Cusicanqui (2010), analizando el multiculturalismo en Bolivia, sostiene que “en el presente de nuestros países continúa en vigencia una situación de colonialismo interno” (p. 19). Considera, que el discurso público del multiculturalismo, con su retórica de la igualdad y la ciudadanía, encubre privilegios políticos y culturales tácitos, reproduciendo las estructuras coloniales de la opresión. El corolario de este “multiculturalismo ornamental” fue “(...) la teatralización de la condición originaria, anclada en

el pasado e incapaz de conducir su propio destino. Como cortina de humo para esconder los negociados de la capitalización” (Rivera Cusicanqui, 2010: 58).

El multiculturalismo fue la respuesta de las élites a las demandas de reconocimiento e inclusión de los movimientos indígenas. Pero este reconocimiento, siempre condicionado, recortado, y a regañadientes, de los derechos identitarios, culturales y territoriales de los pueblos indígenas, permitió “el reciclaje de las elites y la continuidad de su monopolio en el ejercicio del poder” (Rivera Cusicanqui, 2010: 59). Logran así la reclusión de los pueblos indígenas a sus tierras comunitarias y su ONGeización, construyendo un estereotipo de lo indígena que se ancla en un territorio rural, con rasgo étnicos y culturales que permiten una teatralización de la alteridad (Rivera Cusicanqui, 2010).

Sin embargo, y en relación a las temporalidades en las que emergen los liderazgos de estas dos mujeres kollas, en Argentina con posterioridad a la crisis de 2001 surge en 2003 un gobierno que retoma el ideario “nacional y popular”. Como bien afirma Briones (2015):

“Aunque los marcos jurídicos del reconocimiento gestados en plena era neoliberal permanecieron inalterados, se registra una transformación en los estilos de construcción de hegemonía cultural. Este cambio produce una adhesión social diferente que también arrastra a buena parte de las bases y dirigencias indígenas” (p.23).

Esta nueva hegemonía que la autora denomina “neodesarrollista”, posibilita ciertas transformaciones en la relación de los pueblos y naciones indígenas con el Estado argentino, sin embargo a la vez impone “topes muy concretos a la implementación efectiva de los derechos indígenas reconocidos” (Briones, 2015: 25). Fundamentalmente destaca el extractivismo como límite a las demandas de los pueblos indígenas, punto clave en las rupturas el interior del plural movimiento indígena, discusión que excede los objetivos de este trabajo. No obstante, me resulta interesante para lo que quisiera exponer una de las conclusiones de la investigación de Briones (2015), refiere principalmente a que explicar los procesos de subjetivación indígena requiere no sólo atender a si se satisfacen (o no) sus reclamos sectoriales, sino también a los “contratos de subjetividad cívica” que proponen los gobiernos.

Estas consideraciones preliminares nos permiten abordar los casos de dos mujeres líderes indígenas kollas de la provincia de Jujuy: Rosario Quispe y Natalia Sarapura, y a las organizaciones de las que forman parte. Ambas tienen trayectorias de vida y políticas muy disímiles como veremos a continuación. Y

mi hipótesis es que las temporalidades de sus emergencias y/o consolidaciones como dirigentes repercuten en los procesos de subjetivación de ambas mujeres.

## **Rosario Quispe y “la Warmi”**

Rosario Andrade Quispe, nacida en 1959 en Puesto del Marqués (Jujuy), es referente de su comunidad en Pueblo Viejo y la presidenta de la Asociación de Mujeres Warmi Sayajsunqo, que en quechua significa “mujer perseverante”. En la actualidad, es la única mujer indígena que forma parte del “Consejo Presidencial Argentina 2030”, organismo creado a fines de 2016 por el gobierno nacional.

“La Warmi”, como le dicen sus miembros, surgió en 1995 en Abrapampa, cuando un grupo de mujeres de la Puna jujeña comenzaron a organizarse para hacerle frente a la crisis económica nacional. Como afirma Rosario Quispe:

“Con la Asociación de Mujeres Warmi Sayajsunqo empecé en 1995. A la Puna, la crisis ya había llegado diez años antes, con el cierre de las minas. No había nada. Desarrollo Social de la Nación no te mandaba nada. Todo era un desastre en la Puna y el país andaba muy bien. A nadie le importábamos. Éramos la vergüenza del país. La verdad es que no teníamos ni para comer. Entonces nos juntamos algunas mujeres y empezamos a hacer cursos, a trabajar, a hacer artesanías. Hacíamos lo que podíamos para sobrevivir. En ese andar, quedamos diez mujeres. Decidimos ponernos a trabajar, a hacer algo” (Camjalli, 2007: 24-25).

Mediante la Personería jurídica otorgada por Decreto del Poder Ejecutivo de la Provincia de Jujuy N° 286, del 15 de abril de 1996, adoptan la forma de una Asociación, cuyo estatuto estipula que la comisión directiva esté conformada sólo por mujeres, respetando así la composición de género original. De esta forma se constituyen en la “primera ONG colla”. (Drovetta, 2007).

La Warmi, como experiencia de autoorganización de mujeres indígenas, surge para atender fundamentalmente a dos problemas: la generación de recursos en un contexto de crisis económica y desempleo, y el acceso a la salud sexual y reproductiva de las mujeres de la zona que sufrían de altos índices de HPV y cáncer de cuello de útero. Con el paso del tiempo crearon un “sistema económico indígena”. Articulando un sistema microfinanciero de créditos, un conjunto de empresas indígenas que arman clusters estratégicos, una escuela de empresarios aborígenes, y el sistema de incubación participativo que

promueve la marca regional y la comercialización conjunta. Hoy la Asociación está integrada por más de 3000 familias, habitantes de la Puna y los valles interandinos.

Como observamos, la Warmi surge en pleno auge del neoliberalismo –como respuesta a la crisis social que se generó–, en los años ´90, época que se caracteriza por el “retiro del Estado” (Oszlak, 1999; citado en Drovetta, 2007: 247). Esto implicó, entre otras cosas, el abandono por parte del Estado de tareas de las que históricamente se había encargado. En este contexto se produce el “avance de la sociedad civil, hacia estos espacios liberados” (Drovetta, 2007: 247). En este sentido, Raquel Drovetta advierte que esta organización “encarna el paradigma de una forma de organización que surgió en la década de los ´90” (2007: 247). Lo que ocurrió entonces fue la transferencia de la política social a la Sociedad Civil y las ONG’s (por ser consideradas más eficientes), y paralelamente la Sociedad Civil fue ganando terreno en la apropiación de las demandas insatisfechas para brindar soluciones.

En 1997 la Asociación obtiene el Premio a la “Creatividad de la Mujer en el Medio Rural”, otorgado por la Fundación Cumbre Mundial de la Mujer con sede en Ginebra, Suiza y auspiciado por FAO, en reconocimiento a su trabajo con la salud reproductiva de las mujeres kollas. Este es el primero de una serie de premios que la Warmi iría recibiendo con el transcurso de los años. Desde entonces comenzaron a obtener importantes recursos económicos de diversas organizaciones para destinar al desarrollo local de la Puna, “en la actualidad dispone de una magnitud de fondos que supera a los que aporta para el área el propio estado provincial y nacional”. (Manzanal, 2003: 412)

Sin dudas, el premio más importante –por su magnitud y consecuencias en torno a su organización interna– y el que le valió el reconocimiento internacional fue el otorgado por la Fundación Avina. En marzo de 2001 recibieron de Avina el financiamiento de ochocientos mil (800.000) dólares en dos cuotas, para un proyecto de tres años de ejecución. Así surgió el programa de microcréditos. Según Raquel Drovetta (2006), este grupo de mujeres que se conformó como una Organización de Base, con una estructura informal, con el paso del tiempo y las tareas asumidas fue necesaria una organización más compleja. Fundamentalmente por los compromisos asumidos ante los sectores que financiaban sus proyectos sociales.

Con el apoyo financiero de diversas organizaciones externas, nacionales e internacionales, fundamentalmente dedicadas al fortalecimiento de proyectos de desarrollo, liderazgo y medio rural, la Warmi se inscribió tanto en el contexto nacional, como internacional, como un ejemplo de lo que hemos denominado

el “emprendedorismo onegeista”. Rosario Quispe se autodefine como una emprendedora, y destaca que uno de los objetivos de la Asociación es “no depender del Estado, a partir de la generación de empleo legítimo”. En este sentido, en una entrevista para el diario La Nación, hace las siguientes declaraciones:

—¿Algo en su vida cambió a partir de participar en la Warmi?  
[Entrevistador]

—Mucho. Me dio ideas para salir adelante, armar proyectos. Gracias a ella pude llegar a como estoy. La Warmi da proyecto, nunca regala. Es mejor que los políticos, que nos compran por mercadería. Acá lo que a te dan hay que devolverlo. [Rosario Quispe]

—¿Qué es lo más importante que aprendió? [Entrevistador]

—A nunca ser como las gallinas: a no esperar que caigan las cosas de arriba. [Rosario Quispe]. (La Nación, 2007)

Según Drovetta (2007) la creación del “sistema de microfinanzas autogestionado empoderante” o “banco kolla”, que da crédito a las comunidades, es el ejemplo por excelencia de la transformación de la Asociación. En este marco se creó el “Centro de Servicio para el desarrollo de negocios”, con el objetivo de capacitar a los emprendedores (socios que pidieran préstamos para emprendimientos productivos) como “empresarios aborígenes”. Se persigue la adopción de prácticas empresariales occidentales, con identidad indígena.

“El programa se sostiene sobre la concepción del aumento del capital social –empowerment– como forma de salir de la pobreza. (...) Los proyectos implementados contribuirán no sólo a mejorar las condiciones inmediatas de vida de los beneficiarios, sino también al “empoderamiento” de estos, ya que se les brinda la oportunidad de constituirse como promotores de sus mejoras, en el sentido de contribuir a la toma del poder de forma individual” (Información registrada de la página [www.warmiandina.org.ar](http://www.warmiandina.org.ar),<sup>91</sup> en Drovetta, 2007: 254).

Desde fines de 2016, Rosario Quispe integra el “Consejo Argentina 2030”, organismo creado por el gobierno nacional con el objetivo de buscar estrategias de desarrollo en el país a mediano y largo plazo. El Consejo presidencial se encuentra compuesto por una veintena de intelectuales de diversas disciplinas

<sup>91</sup> Es preciso advertir que esta página web ya no se encuentra disponible, y ha constituido una fuente de información primaria fundamental en el trabajo de Raquel Drovetta (2007).

y con trayectorias disímiles.<sup>92</sup> Sin embargo, llama la atención que Quispe es la única integrante de este Consejo que no sería definida como “intelectual”, ya que es la única que no es profesional. Se integra al Consejo por su perfil de “empresadora”.

De hecho, Rosario aparece en un spot publicitario del Ministerio de Producción de la Nación<sup>93</sup> en el marco de la sanción y promoción de la “Ley de Emprendedores” (Ley 27.349). En el video se destaca su trabajo en la formación de emprendedores en la Puna y el proyecto de microcréditos implementado. En el mismo sentido, en 2016 ha sido convocada por la Fundación “Endeavor” como ejemplo de empresadora, promotora de proyectos productivos en las comunidades indígenas de la Puna. En esta presentación, María Eugenia Estenssoro, moderadora el evento, concluyó la entrevista a Rosario de la siguiente manera:

El modelo de Rosario Quispe es un modelo sustancialmente distinto de otra líder social, de Jujuy también, Milagro Sala, que sí recibió muchos millones... pero que no le dio a la gente la libertad, la educación y este modelo emancipador, que realmente libera a la gente para que pueda sacar lo mejor de sí. (Endeavor Argentina, 2016)

Al analizar los documentos que remiten a la Asociación de Mujeres Warmi Sayajunqo, es posible observar que el contexto neoliberal, multicultural en el que emerge la organización ha moldeado su configuración interna y ha configurado de cierta forma la subjetividad de sus líderes, como es el caso de Rosario Quispe. El hecho de que la organización se haya vuelto objeto de interés para el sector privado, y la adquisición de financiamiento externo para sus proyectos sociales, contribuyeron a la formación de su identidad en los términos que propusimos denominar como “empresadorismo onegeista”.

Lo interesante en términos de la construcción de un liderazgo emprendedorista-onegeista, radica en la relación de la Asociación con el Estado. No hay registros de que la Warmi haya participado de las luchas sociales que sucedieron durante los ´90 en la provincia, excluyendo las instancias de demanda por el reconocimiento del derecho de la propiedad de las tierras comunitarias de los pueblos indígenas, en las que sí han participado (Drovetta, 2007). Según Drovetta esto se debe a que la Asociación favorece la acción de actores exter-

---

<sup>92</sup> Para mayor información sobre quienes integran el organismo ver: <http://www.lanacion.com.ar/1956544-quienes-son-los-intelectuales-del-consejo-argentina-2030>. [Fecha de consulta: 27/07/17].

<sup>93</sup> Ministerio de Producción de la Nación (2017, 5 de abril). Recuperado de: <https://www.facebook.com/ProdArgentina/videos/1154714321320640/>. [Fecha de consulta: 27/07/17].

nos, que los alejan del ámbito de la política, “para actuar en cambio, sobre las oportunidades que brinda el autopotenciamiento de los pobres” (2007: 257).

En síntesis, la Asociación se aleja de los lugares de demanda del cumplimiento de sus funciones al Estado (atención de la salud sexual de las mujeres, creación de puestos de trabajo y educación intercultural). Y por el contrario, se dedica al cumplimiento de sus proyectos sociales a partir del financiamiento y recomendaciones del sector privado. Drovetta (2007), sostiene que es importante reflexionar sobre la manera en la que estos emprendimientos sociales, sostenidos financieramente e ideológicamente por el sector privado, coadyuvan a plantar la idea neoliberal de que existe una responsabilidad privada frente a los problemas sociales.

## **Natalia Sarapura y el institucionalismo**

Natalia Silvina Sarapura, nacida en 1975 en la Quebrada de Humauaca (Jujuy), es una dirigente indígena kolla que desde sus quince años lucha por la causa indígena. Ha participado en diferentes organizaciones nacionales e internacionales que trabajan por los derechos indígenas, y se ha desempeñado en diferentes instituciones del Estado, a nivel municipal y provincial.

Sarapura comenzó su actividad política muy joven, alrededor de sus 14 años. Con un objetivo muy claro que era, y continúa siendo: “recuperar la identidad indígena”, “indianizar”. Un proyecto que surge desde su historia familiar, ya que su abuelo paterno fue un líder en su comunidad (Camjalli y Belardinelli, 2007). Así, tempranamente se acerca al COAJ.<sup>94</sup> En sus palabras:

“El proceso de recuperación de la identidad en mí fue posterior a la escuela primaria. En la primaria era terrible, te mostraban fotos y te decían que los indígenas ya no existían. En la secundaria te hacían investigar. Empecé a militar por un trabajo que me pidieron sobre los indios; tenía que investigar dónde estuvieron, dónde vivieron. Así

---

<sup>94</sup> El COAJ es una Organización Indígena fundada en una asamblea auto convocada por los descendientes y miembros de comunidades aborígenes kollas de la Provincia de Jujuy, fundada el 26 de agosto de 1989. Luego se fueron incorporando comunidades pertenecientes a los pueblos Guaraní, Ocloyas, Quechua, Omaguaca, Atacama, entre otros. Se propone lograr la aplicación efectiva de los instrumentos legales del ámbito provincial, nacional, como así también convenios e instrumentos internacionales reconocidos por el gobierno argentino. Su misión se resume en tres puntos generales: la reconstitución de los Pueblos Originarios; la autogestión de las comunidades en el ejercicio de sus derechos; y el desarrollo con identidad.

llegué al Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy. Tenía 14 años” (Camjalli y Belardinelli, 2007: 153).

En sus primeros años en el COAJ, logró conocer la realidad nacional de los pueblos indígenas del país. Participó de los debates en torno a la sanción del artículo 75 inciso 17 de la Constitución Nacional. Luego, durante dos años (1996-1998), deja el COAJ, e ingresa al sector público estatal municipal como funcionaria (en el Departamento Comunitario y luego en la Dirección de la Mujer y la Juventud, en San Salvador de Jujuy). Retorna al COAJ en 1999, y en el 2000 asume como coordinadora. (Camjalli y Belardinelli, 2007).

En 2001, es parte del proceso en el que se constituye la Organización de Naciones y Pueblos Indígenas en Argentina (ONPIA), con perspectivas de consolidarse como espacio nacional de la causa indígena. En relación a ONPIA, si bien advierte que el procesos político puede ser cuestionado (como todo proceso político) subraya la importancia política en relación al movimiento indígena argentino (Camjalli y Belardinelli, 2007). Sobre esto sostuvo:

“lo más importante es haber iniciado un proceso político que tiene que ver con generar mayor capacidad política en los Pueblos Indígenas. En todas las provincias, hay dirigentes lúcidos comprometidos y con mucha capacidad, pero que no habían tenido ni la madurez política, ni el compromiso de aportar a este proceso; yo creo que es una de las cosas fundamentales haber instalado este proceso en el país; somos una organización política del pueblo indígena; hemos logrado instalar una Organización Nacional; ahora tenemos las condiciones de iniciar un diálogo político con el Estado (...)” (Cuyul y Davinson, 2007: 77).

Ese mismo año llega a ser electa diputada provincial por el “Frente Cívico Jujeño”, hasta el año 2005 que finalizó su mandato. Describe su experiencia como diputada de la siguiente manera: “Fue estimulante al principio y frustrante al final. Frustrante en el sentido de lo que yo fui a hacer. Jujuy es la provincia con mayor población indígena y mi misión era que tuviera una ley indígena, que no la tiene.” (Camjalli y Belardinelli, 2007: 155). Desde entonces su trayectoria política en instituciones internacionales y estatales ha proliferado, podemos afirmar que su liderazgo se consolida en un contexto de crisis del neoliberalismo (con posterioridad al 2001). Y desde diciembre de 2015, se desempeña como titular de la Secretaría de Pueblos Indígenas de Jujuy.

Natalia Sarapura interpreta al Estado y sus funciones públicas de una manera muy diferente a Quispe. “Su interés principal estaba encaminado a la reflexión



de los procesos de luchas de los pueblos” (Vianney Vargas Vásquez, 2015: 5). Entiende que la articulación del movimiento indígena con el Estado es fundamental para el reconocimiento de derechos, acceso a la justicia y la formulación de políticas públicas con adecuación cultural. Como ella misma afirma:

“Las alianzas con las mujeres indígenas que están inmersas en los procesos partidarios son fundamentales, ya que a partir del tipo de ciudadanía que construyen, las mujeres indígenas también han logrado cuestionarse y replantear nuevos modelos de ciudadanía que apelen a los derechos de los pueblos y las mujeres indígenas; ciudadanía que buscan la participación desde su identidad y cosmovisión” (Vianney Vargas Vásquez, 2015:13).

Cuestiona fuertemente el desconocimiento sobre la estructura del Estado –por parte de las comunidades indígenas–, lo que impide la formulación de leyes y programas en el ámbito legislativo. Advierte sobre la necesidad de influir en los procesos de toma de decisiones públicas y de no desconocer la responsabilidad de los Estados en garantizar los derechos de los pueblos indígenas. Ella ha apostado al fortalecimiento institucional de las instancias de defensa de los Derechos Humanos de los pueblos indígenas, donde entiende que los Estados deben garantizar una serie de derechos individuales y colectivos. Sin embargo, advierte los procesos de colonialismo interno propio de los Estados y critica fuertemente los procesos de etnocidio y aculturación. En este sentido afirma: “En Argentina hubo un proceso de quita de la identidad mediante la aculturación. El genocidio cultural lo hicieron con la Biblia en la mano” (Camjalli y Belardinelli, 2007: 151).

Sarapura, evidencia que hay una lucha política por parte de los pueblos indígenas, y que la solución no es la integración, sino políticas de Estado que respeten la diversidad y cosmovisión india. Frente a la pregunta “¿Qué es la causa indígena?”, ella responde: “El pueblo indígena no es un sector folklórico que reivindica identidad. La causa indígena es un sector político ideológico que exige al Estado, que motiva a la sociedad, que reivindica las visiones distintas del mundo y que plantea debates ideológicos” (Eizayaga, 2015).

Como mencionamos, en la actualidad es Secretaria de Asuntos Indígenas de la provincia de Jujuy. Durante años reclamó que en la provincia –una provincia indígena dirá– no contaba con esta secretaría, necesaria para generar espacios de interlocución y crear políticas de Estado (Eizayaga, 2015). Sin embargo, en la actualidad, la Secretaría se encuentra en el centro de un conflicto con los pueblos indígenas por la “Ley de Servidumbres”. Representantes de las comu-

nidades originarias denunciaron en septiembre de 2016 ante organismos de Derechos Humanos en San Salvador de Jujuy, que “la Ley n° 5915, promulgada por Gerardo Morales, concederá derechos de uso y explotación sobre territorios indígenas a empresas privadas extranjeras para proyectos de generación de energía eléctrica, sin la consulta y el consentimiento de los pueblos involucrados” (Llanos, 2016). Sumado a esto, Sarapura es funcionaria de un gobierno que lleva adelante políticas indigenistas, que se hace aún más evidente en su retórica “pachamamista” y pro-indígena, donde floklorizan los rituales ancestrales.<sup>95</sup>

El elemento clave que emerge en la trayectoria política de Natalia Sarapura es la disputa al Estado, pero comprendiendo que es un espacio de poder que necesita ser disputado, aparece aquí la idea de “transformación del Estado desde adentro”. La cuestión de la ciudadanía que se propone desde el Estado también es importante en su comprensión de la(s) lucha(s) indígena. De hecho, retomando a Briones podríamos comprender que su participación en el Estado tiene que ver precisamente con esos “contratos de subjetividad cívica” que se proponen.

## Consideraciones Finales

A lo largo de este trabajo hemos presentado la trayectoria política de dos mujeres líderes indígenas kollas de Jujuy: Rosario Quispe y Natalia Sarapura. Con el objetivo de poner estas trayectorias en relación con el multiculturalismo y el indigenismo presentes en nuestro país, fundamentalmente desde los años noventa hacia adelante. Advertimos anteriormente que hemos asistido a una transformación en los escenarios de luchas indígenas vinculados a procesos posibilitadores que definieron el pasaje de los indígenas como objeto a sujeto del derecho internacional.

Como hemos visto, son dos mujeres con trayectorias diferentes. Es más, la hipótesis que se sostuvo es que estos liderazgos “representan” algunos de los diferentes modos en que se manifestó el protagonismo femenino indígena en el contexto multicultural: el emprendedorismo onegeista y el institucionalista (estatista-internacionalista). A lo largo del trabajo fue posible observar la ma-

---

<sup>95</sup> Dos ejemplos muy concretos en torno a esta folklorización de lo indígena son el cierre de la campaña electoral de Mauricio Macri en 2015 en Humahuaca ([https://www.clarin.com/politica/macri-cierra-campana-humahuaca-merecemos\\_\\_o\\_rJe9fIKvmx.html](https://www.clarin.com/politica/macri-cierra-campana-humahuaca-merecemos__o_rJe9fIKvmx.html)) y la realización del ritual de culto la Pachamama en el Obelisco, Buenos Aires en 2016 ([https://www.clarin.com/sociedad/ritual-pachamama-realizara-primera-obelisco\\_\\_o\\_rJ1Wvnjc.html](https://www.clarin.com/sociedad/ritual-pachamama-realizara-primera-obelisco__o_rJ1Wvnjc.html)).

nera en la que estos liderazgos se fueron construyendo y redefiniendo a lo largo del tiempo, en una clara articulación con lo que el contexto multicultural de la “gobernanza neoliberal” permitía.

Tal vez una de las diferencias que emerge con más fuerza entre ambas sea el modo de politizar lo indígena. Y tal vez aquí la temporalidad sea un factor relevante. Por un lado, Rosario Quispe actúa en el ámbito de la Sociedad Civil, sin cuestionar directamente las obligaciones del Estado –distanciándose de éste–, sino más bien tratando de construir salidas alternativas a los problemas sociales de la Puna desde la articulación con otros actores sociales del sector privado. Por otro, Natalia Sarapura considera que la forma de mejorar la vida de las comunidades indígenas se relaciona directamente con el accionar del Estado en sus diferentes niveles; motivo por el cual su trayectoria se ha consolidado en la participación en instituciones públicas estatales e internacionales. Hasta las retóricas de la formulación de sus demandas son diferentes: Quispe destaca la necesidad del autopotenciamiento y el espíritu emprendedor; mientras que Sarapura problematiza la situación en términos de derechos –individuales y colectivos– que los Estados deben garantizar. Esto a la vez se traduce en las diferentes formas que adquieren las organizaciones en las que participan.

Surge entonces otra hipótesis de trabajo: ¿Se deben estas diferencias a la disímil temporalidad de sus liderazgos? Porque es posible afirmar que el liderazgo de Rosario se consolida en el auge del neoliberalismo de los años noventa, aunque con posterioridad se potencie y visibilice. Pero Natalia logra consolidarse como líder con posterioridad a la crisis del neoliberalismo, y con el “retorno del Estado”, donde nuevamente adquiere relevancia en términos de garantizar derechos sociales. Con esto los movimientos sociales adquirieron una nueva visibilidad y politicidad. Sin dudas la gobernanza neoliberal ha traído consecuencias palpables en los modos de organización del plural movimiento indígena.

En las apreciaciones iniciales que hicimos retomando algunas lecturas de Claudia Briones, hemos podido reconstruir algunas características interpretativas de estas temporalidades que venimos delineando. El caso de Rosario Quispe y la Warmi, sin dudas se ancla en ese proceso de transformación del Estado y de las subjetividades que llevó adelante el neoliberalismo multiculturalista en el país. Por otro lado, el liderazgo de Natalia Sarapura y la manera en la que ella entiende que debe disputarse la lucha indígena, se ancla en ese pasaje del neoliberalismo al neodesarrollismo, que aunque mantuvo inalterado el marco jurídico indigenista, propuso otro contrato de subjetividad cívica que animó a parte de la dirigencia indígena a participar de las instituciones estatales. Sin

embargo, el límite fue el (neo)indigenismo –que se manifestó con crudeza en la política del extractivismo– que limita la autonomía indígena, que otorga derechos condicionados, que continúa reproduciendo el colonialismo interno, porque no puede romper con el paternalismo, porque continúa negando el derecho de los pueblos indígenas a participar de las decisiones gubernamentales que les afecten.

## Bibliografía

- BONFIL BATALLA, Guillermo (1981). *Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. Editorial Nueva Imagen: México.
- BRIONES, Claudia y CARRASCO, Morita. *(Neo)Indigenismo estatal y producciones indígenas en Argentina (1958-1999)*. Río de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 147-167.
- BRIONES, Claudia (2005). “*Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales*”, en C. BRIONES (editora) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*, p. 9-36. Antropofagia: Buenos Aires.
- BRIONES, Claudia (2015). “*Políticas indigenistas en Argentina: Entre la hegemonía neoliberal de los años noventa y la “nacional y popular” de la última década*”, en *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, N° 21, enero-abril, p. 21-48.
- CAMJALLI, Geraldine (2007, abril). Entrevista personal realizada a Rosario Quispe. En Secretaría de Cultura de la Nación [SCN] (2008) *Mujeres dirigentes indígenas, relatos e historias de vida*; Buenos Aires.
- CAMJALLI, Geraldine y BELARDINELLI, Daniel (2007, abril-junio). Entrevista personal realizada a Natalia Sarapura. En Secretaría de Cultura de la Nación [SCN] (2008) *Mujeres dirigentes indígenas, relatos e historias de vida*; Buenos Aires.
- COLOMBRES, Adolfo (1975). *Compilación del Proyecto Marandú. Por la liberación del Indígena. Documentos y testimonios*. Ediciones del Sol: Buenos Aires.
- CRUZ, Gustavo Roberto (2014). “*La politización india-indígena. Interrogantes sobre el indigenismo estatal*”, en *Anátélli*, N° 31, p. 23-32.
- CUYUL, Andrés y DAVINSON, Guillermo (2007). *La Organización de Los Pueblos Indígenas en Argentina: El caso de la ONPIA*. Buenos Aires: El Autor. Disponible online en: [https://www.academia.edu/9352138/La\\_Organizaci%C3%B3n\\_de\\_Los\\_Pueblos\\_Ind%C3%ADgenas\\_en\\_Argentina\\_El\\_caso\\_de\\_la\\_ONPIA](https://www.academia.edu/9352138/La_Organizaci%C3%B3n_de_Los_Pueblos_Ind%C3%ADgenas_en_Argentina_El_caso_de_la_ONPIA). [Fecha de consulta: 20/07/2017].
- DROVETTA, Raquel I. (2006). “*Propuestas de desarrollo local financiadas por el sector privado y el tercer sector en el norte de Argentina. El caso de la Organización de Mujeres Warmi Sayajsunqo*”, en I Jornadas de Investigación en Estudios

Sociales Agrarios, Expansión agraria y conflictos territoriales; Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en línea en: <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/03%20GT%20Raquel%20Drovetta.pdf>. [Fecha de consulta: 26/07/2017].

DROVETTA, Raquel I. (2007). “*La Asociación Warmi Sayajsunqo. Entre la identidad Colla y las prácticas empresariales*”, en Anuario de la Escuela de Historia, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Año VI, N° 5; pp. 247-264.

MANZANAL, Mabel (2003). “*Instituciones y gestión del desarrollo rural en Argentina degrada: hacia la reconstrucción de la nación*”, en Economía, Sociedad y Territorio, enero-junio, Vol. IV, N°15. El Colegio Mexiquense, A. C. Toluca, México; pp. 401-432.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón: Buenos Aires.

VIANNEY VARGAS VÁSQUEZ, Liliana (2015). *Mujeres indígenas: desafíos en el acceso a la justicia y la participación política (Memoria)*. Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir. Disponible en línea en: <http://ilsb.org.mx/wp-content/uploads/2016/03/Mamoria-10-de-mayo.pdf>. [Fecha de consulta: 17/07/2017].

## Fuentes periodísticas

EIZAYAGA, Amalia (2015, 05 de abril). Natalia Sarapura, la líder indígena que no pide integración, sino políticas de Estado. La Nación. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar>. [Fecha de consulta: 30/07/2017].

El poder femenino (2007, 4 de marzo). La Nación. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar>. [Fecha de consulta: 26/07/2017].

LLANOS, Maximiliano (2016, 14 de septiembre). La Izquierda Diario. Recuperado de: <https://www.laizquierdadiario.com>. [Fecha de consulta: 25/07/2017].

## Fuentes audiovisuales

Endeavor Argentina. (2016, 19 de julio). Rosario Quispe - La emprendedora Jujeña que transformó su comunidad | Experiencia Endeavor BA 2016 [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=gA7\\_Ic9\\_Hrk](https://www.youtube.com/watch?v=gA7_Ic9_Hrk). [Fecha de consulta: 26/07/2017]

## EL OLVIDO ESTÁ LLENO DE MEMORIA: PROCESO DE LUCHA E IDENTIDAD DEL PUEBLITO LA TOMA

Graciela Fredianelli<sup>96</sup>

Marianela Grasso<sup>97</sup>

### Resumen

Desde la Cátedra Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social “B”, carrera de Trabajo Social, y su equipo de investigación venimos trabajando en la reconstrucción histórica de espacios urbanos. Hemos utilizado para interpretar los territorios, categorías teóricas como memoria e historia oral. Constituyéndose, en herramientas teóricas metodológicas que han permitido analizar los pactos fundacionales de los territorios, quienes han sido sus primeros pobladores, y los procesos de lucha que se han dado a través del tiempo. La Historia Oral y la evocación del recuerdo, permiten revalorizar y descubrir los procesos de invisibilización que han atravesado los primeros pobladores de Alberdi, y conocer sus reivindicaciones.

**Palabras claves:** Identidad – Lucha – Pueblos Originarios

### Problemas Sociales y Cuestión Social

En el marco de la Cátedra Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social “B”, carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UNC; venimos trabajando desde las practicas académicas de primer año en la Indagación y Reconstrucción Histórica de diferentes barrios de la ciudad de Córdoba; con el objetivo de *“analizar la presencia del Estado en la resolución de necesidades a través de políticas sociales, desde la mirada de los sujetos”*. Particularmente, desde el año 2014 se está trabajando con B<sup>o</sup> Alberdi.

Además, en el bienio 2016-2017, como equipo de cátedra, hemos desarrollado el proyecto de investigación titulado Reconstrucción histórica de espacios barriales y sus problemáticas. Desde la memoria de los vecinos. (SECYT-UNC, 2016-2017), desde el cual nos propusimos, en consonancia con el trabajo e insumos de la cátedra; reconstruir la historia de la presencia del Estado y otros

---

<sup>96</sup> Facultad de Ciencias Sociales. Docente de la carrera de Trabajo Social. Mgter. en Ciencias Sociales. Correo electrónico: grafredianelli@hotmail.com

<sup>97</sup> Facultad de Ciencias Sociales. Docente de la carrera de Trabajo Social. Lic en Trabajo Social. Correo electrónico: Marianela26585@hotmail.com

actores sociales en los procesos de resolución de los problemas sociales de diversos barrios de la Ciudad de Córdoba.

La reconstrucción de los problemas sociales de espacios territoriales y los modos de resolución, fue realizada a partir de la recuperación de las producciones de historia oral de estudiantes durante el período 2009/2014 y fuentes complementarias.

Cuando mencionamos a la categoría problema social, hacemos referencia a una dificultad que requiere ser sorteada y afecta a un número de personas. Este simple concepto se enmarca en otro más complejo como lo es Cuestión Social, entendiendo a la misma, según Murillo (2006) como la fractura entre el modelo contractualista del Derecho de la sociedad moderna y la situación de desigualdad histórico-concreta. La cuestión social es un desequilibrio del sistema, y la resolución de la misma supuso la construcción de un tejido llamo “lo social” contenedor y reparador de las diferencias.

Es decir lo que emerge son los dilemas entre los intereses del capital y el bienestar y la tensión entre ciudadanía y derechos sociales. Al respecto Álvarez Leguizamón (2005) expresa que esta tensión se visibiliza en un proceso histórico entre los derechos sociales y las necesidades básicas; estas últimas se cristalizan en el marco de los años 90, en la década neoliberal. Entonces estamos ante dos perspectivas que pugnan la hegemonía de las explicaciones de lo social; desde un enfoque de derechos o el enfoque de las necesidades básicas. (Álvarez Leguizamón, 2005; Pautassi 2007).

Los problemas sociales son manifestaciones la cuestión social, de esa contradicción de la sociedad moderna entre capital y trabajo.

## **Identidad y lucha: pueblo comechingón**

Los pueblos originarios, los primeros pobladores de lo que hoy conocemos como Barrio Alberdí, vienen desde años luchando y manifestando un problema social: el hábitat, la tierra, la lucha por sobrevivir, por no extinguirse, la identidad...

“¿Qué es un indio? El indio es el vago, el borracho, el atorrante, el sinvergüenza, el que no sirve para nada, el que nunca aprende nada, ese es el indio en el que el concepto occidental cristiano y en el concepto de la educación del sistema educativo, entonces todas esas cosas hicieron de que uno se quede callado que no diga nada, no digas quien sos, pero bueno por suerte nos hemos ido liberando, hemos ido reconociéndonos y aceptándonos también... porque a ver, mi abuela y mi mamá hablaban quechua y jamás me enseñaron y

yo siempre decía que yo quiero aprender ellas me decían “no no eso no” y es más! Nos retaban, pero tenían un motivo, tenían una razón, una razón era que si uno hablaba quechua era indio, era coya. Y si eso eras iba a ser el impedimento realmente para poder estudiar, para poder trabajar, para poder ser uno luego lo que ha podido ser. De alguna manera fue digamos la protección, eso se hizo y eso es lo que se está haciendo en el sector de barrio Alberdi, nosotros vemos a muchos peruanos, bolivianos que entre ellos hablan quechua, hablan el aimara, ¿sí? Pero, digamos, antes tratan de no, de que no para que no identifiquen. Pero bueno muchas veces la portación de rostro es lo que más visibiliza ¿no?” (T 2016).

Esta práctica que menciona la referente institucional entrevistada, remite a lo que analiza Scott en referencia a los pueblos subordinados o colonizados “la *práctica de subordinación produce con el tiempo, su propia legitimidad*” (34:2000). Sí existió, un discurso oculto, que se materializó en el cambio de los nombres originarios por apellidos españoles, de esta manera después de muchos años se pudieron identificar y reconocer a los descendientes de los primeros pobladores.

Por otra parte, la identidad de los pueblos originarios remite siguiendo a Dubar, a la pertenencia común, a los modos de identificación. Los cuales son variables en el curso de la historia colectiva y de la vida personal, afiliación a diversas categorías que dependen del contexto. Estas formas son de dos tipos: identificaciones atribuidas por los otros denominadas por el autor como “identidades para los otros” (los indios) y las identificaciones reivindicadas por uno mismo “identidades para sí”. Estas formas constituyen sistemas apelativos e históricamente variables que vinculan las identificaciones por y para los otros y las identificaciones por y para uno mismo.

Por su parte el Estado, como principal actor regulador de la cuestión social, ha dado respuestas del orden represivo, normalizador. Con políticas públicas de aculturación, de rechazar a los pueblos originarios, desplazarlos. Esta idea la desarrollaremos en los siguientes apartados.

## **Memoria e Historia Oral**

La historia oral y la memoria colectiva, se constituyen en elementos del patrimonio cultural tangible e intangible al cual sólo se accede a través de la voz de aquellos/as que fueron parte del mismo. Los testimonios de esos actores son el principal insumo de trabajo, permitiendo una lectura de elementos objetivos y subjetivos del contexto micro y macro donde se materializan las expresiones



de la cuestión social. El recurso a las fuentes orales implica una perspectiva singular, ya que *“no sólo regresan la complejidad a la historia, sino que ubican una vez más al ser humano en el centro de la misma”* (Pozzi, 2013:12).

La categoría “memoria” como herramienta conceptual, guía la reconstrucción e interpretación del pasado desde el momento actual. Sostenemos con Maurice Halbwachs que *“...cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos...”* (2004a:36). Así, en el proceso de reconstrucción del pasado a partir de fuentes orales, los recuerdos y relatos de los sujetos sacan a la luz la/as memoria/as individuales y reflejan la construcción colectiva de un pasado compartido. Los estudiantes utilizando fuentes orales y la evocación del recuerdo de los vecinos y referentes institucionales de Bº Alberdi, durante un año lectivo tratan de reconstruir la historia del territorio y vislumbrar el modo de resolución de las necesidades sociales que se dieron en el mismo.

La historia oral constituye un modo particular de mirar la historia. Alude a la palabra, a la memoria, al recuerdo individual y colectivo, aquel que no se halla en los registros escritos y que muchas veces lo complementa y otras tantas lo cuestionan; permite re-escribir la historia y en el mismo movimiento colabora en la recuperación de identidades. El recurso a las fuentes orales implica una perspectiva singular, ya que *“no sólo regresan la complejidad a la historia sino que ubican una vez más al ser humano en el centro de la misma”* (Pozzi, 2013:12).

La categoría “memoria”, como herramienta conceptual, guía la reconstrucción e interpretación del pasado desde el momento actual. Sostenemos con Maurice Halbwachs que *“... cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos...”* (2004a:36). Así, en el proceso de reconstrucción del pasado a partir de fuentes orales, los recuerdos y relatos de los sujetos sacan a la luz la/s memoria/s individuales y reflejan la construcción colectiva de un pasado compartido. Las entrevistas realizadas dieron a conocer a los pueblos originarios como actores sociales que han estado presentes en la conformación del territorio y han estado presentes a lo largo de la historia.

“La Memoria Individual existe, pero está arraigada en contextos distintos que la simultaneidad o la contingencia acercan momentáneamente. La rememoración personal se sitúa allí donde se cruzan las redes de las solidaridades múltiples en las que estamos implicados. Nada escapa de la trama sincrónica de la existencia social actual, y de

la combinación de los distintos elementos puede emerger esta forma que denominamos recuerdo. La Memoria Histórica, por su parte, supone la reconstrucción de los datos facilitados por el presente de la vida social y proyectados en el pasado reinventado, en tanto que la Memoria Colectiva recompone mágicamente el pasado. Si, por memoria histórica, entendemos la serie de hechos cuyo recuerdo conserva la historia nacional, no es ella sino sus marcos, lo que representa el aspecto esencial de lo que denominamos la memoria colectiva (Halbwachs: 2004a).” (Fredianelli y Otras, 2012:22).

## **Pacto fundacional**

De esta manera, hemos utilizado para interpretar los territorios, categorías teóricas como memoria e historia oral, estas herramientas teóricas metodológicas que han permitido analizar; los pactos fundacionales en los territorios, quienes han sido sus primeros pobladores, y los procesos de lucha que se han dado a través del tiempo.

Los patrones de asentamiento territorial y social no son aislados e independientes del principio que rige la estructuración de la sociedad en general; por lo tanto, la comunidad o espacio poblacional es un espacio abierto y conflictivo, con desigualdades determinadas y producidas por el contexto social del que forman parte. El barrio/comunidad o territorio es definido como un espacio geográfico, demográfico, cultural, histórico, social y político que se compone de heterogeneidades en su interior y se constituye como espacio de tensión y conflictos; y como espacio de vecindad, construcción de redes, cooperación y solidaridad (Aquín y Acevedo; 2000).

En este sentido, entendemos que en los relatos de sujetos y actores sociales se entrelazan aspectos subjetivos que remiten a cómo cada sujeto vivió cada momento histórico, con aspectos objetivos y estructurales que permiten dotar de significación y situar (temporal y espacialmente) ese relato o recuerdo. Nuestro desafío está en encontrar esas contradictorias y conflictivas articulaciones entre las historias individuales, familiares, comunitarias, la “vida cotidiana”, con los contextos barriales, provinciales, nacionales y mundiales.

Particularmente, en Alberdi el pacto fundacional estuvo marcado por la comunidad aborígen de los comechingones. Anteriormente a los tiempos de la Colonia en el Virreynato del Río de la Plata, en toda la zona oeste de lo que hoy es la ciudad de Córdoba se extendía el “Pueblito de la Toma”, comunidad aborígen que debido a; el proceso de constitución de nuestro país como Estado-Na-

ción, los procesos inmigratorios europeos, políticas estatales de exterminio de los pueblos originarios, y variables culturales, se fue extinguiendo. Este pueblo se encontró cercado desde lo geográfico e inviabilizado desde lo cultural.

Alberdi, como barrio surge a fines del siglo XIX, como uno de los barrios pueblos de la Ciudad de Córdoba. Sus primeros pobladores fueron miembros del pueblo originario de los Comechingones, y el territorio de “La Toma” que ocupaban se extendía hasta lo que hoy se conoce como la localidad de Malagueño.

*“Hablamos en un contexto de que si vos ves la ciudad, la ciudad está más como en el centro; y los barrios pueblos, si se quiere, que son San Vicente, Pueyrredón, las zonas más de las vías del ferrocarril, Güemes, Alberdi, Alta Córdoba son esos barrios los de comienzo de siglo; hasta te das cuenta en el mismo trazado arquitectónico y todo: las calles más anchas. Ahí se pensó como ciudad porque cada barrio era un pueblo” (P., 2014).*

Con el auge de la generación del 80` y la lógica de la campaña del desierto que impulsó el presidente Julio Argentino Roca, los primeros pobladores del barrio fueron invisibilizados y obligados a trabajar en la toma de agua, despojados de sus tierras, segregados; este gran territorio se fue solapando para dar lugar al Barrio Pueblo de La Toma.

*“Yo creo que al hablar de la historia de Alberdi es imposible no hablar del Pueblo de la Toma, que es el antecedente más ancestral que tiene el barrio, si bien es una historia larga de la cual el I.C.A. ha escrito dos libros, del ayer y del hoy del Pueblo de la Toma, se llama HIJOS DEL SUQUIA, el otro libro es solo de historia desde antes de la llegada del europeo hasta el día de hoy” (ABORIGENES DE CORDOBA CAPITAL. H., 2014).*

El mismo entrevistado, refiere en una síntesis como fue este proceso:

*“Llegó Jerónimo Luis de Cabrera al Rio Suquía el 24 de junio, el día de San Juan por eso le pone al Suquía Rio San Juan al comienzo, el 6 de julio funda a ciudad en la banda norte por que en la banda sur del Suquía, o sea donde estamos aquí ahora, en la banda sur había comunidades aborígenes (...) cuando Jerónimo Luis la fundó ahí porque una cedula le prohibía fundar sobre comunidades ya existentes, pero la fundó al propósito, para ser transgresor, atrevido. Una vez que obedece la cedula atraviesa el rio, entonces muchas de las comunidades se vinieron para atrás de la cañada, entonces el Rio Suquía hacia el sur y la cañada hacia el oeste espontáneamente pasaron a ser trincheras marcas de la comarca que comenzaba a reducirse aquí, a asentarse aquí.*

*“A los 50 años de Córdoba de la joven ciudad les llamaban indios del pueblito de la toma, porque de aquí Córdoba sacó el agua, la toma de agua. Hay varias tomas pero está es la que está bien identificada, entre el puente Liceo y Cantón y el Tablada y Zípoli llevaban las aguas, por eso el Pueblo de la Toma. Fue pueblito sin que nadie lo haya fundado y constituido por aborígenes. ¿Qué aborígenes? Bueno ahí hay un gran debate que la universidad como se resiste a aceptar la existencia de los comechingones a veces eso obstaculiza precisar bien como se ha conformado el pueblito, pero no los llamemos comechingones llamémosles de otra forma pero los llamemos ese es el tema. (...) entonces el tronco principal fue comechingón pero ya convivían con sanavirones cuando llegaron los europeos, es más algunos dicen que el Pueblo de la Toma fue conformado por sanavirones y no. Había sanavirones y después se sumaron pampas, se sumaron no por que vinieron, los trajeron a la fuerza. Pampas, kon del Chaco y finalmente llegaron los diaguitas calchaquíes, una vez sometidos los diaguitas en la guerra calchaquí..., se llegaron a levantar 12 mil calchaquíes de ahí los trasladaron a Bs. As y la actual Quilmes de Bs. As proviene de la gente del Valle Calchaquí, los Quilmes; algunos fueron quedando acá y cuando ellos llegaron (los calchaquíes) tomaron el dominio y el control de las otras comunidades” (H., 2014).*

Lo que sigue del relato, evidencia las luchas por el despojo de las tierras, por parte de los españoles, siendo un discurso que también se han apropiado, políticos e historiadores en el siglo XX, negando que en Córdoba, persistieran poblaciones aborígenes Así refiere Paladino (2013);

*“En la provincia de Córdoba se ha propagado la imagen de extinción de los principales pueblos indígenas nativos: los Comechingones. Las políticas de invisibilización acopladas con prácticas de legitimación del Estado Nación contribuyeron a la difusión de este imaginario durante el siglo XIX y XX. Sin embargo, recién en el año 2001 se visibiliza, a través del Censo Nacional de Población y Vivienda del INDEC, la presencia de descendientes Comechingones de primera generación, a pesar de que hasta el 2009 el Estado no reconocía la presencia indígena cuando comenzó con el otorgamiento de las personerías jurídicas. Los procesos de comunalización de grupos Comechingones en zonas urbanas y rurales hicieron reaparecer estas representaciones de invisibilización en algunos sectores de la población, que todavía sostenían que Córdoba estaba “libre de indios”. En la ciudad de Córdoba Capital el conflicto se hizo más visible, ya que la reorganización*

*de la Comunidad del Pueblo de La Toma, en un espacio urbano, provocó tensiones en torno la identidad aborígen”.*

Continúa relatando el entrevistado:

*“Entonces las autoridades de Córdoba hasta el siglo XXI insistieron y hasta el cansancio y no sé cómo algunos no se dieron cuenta, de que el Pueblo de la Toma eran de origen calchaquí y porque, porque lo dicen los juicios del archivo histórico de la provincia ¿y lo dicen los juicios? claro que lo dicen los juicios pero hay una avivada dentro de ese señalamiento, porque si el Pueblo de la Toma es Calchaquí, el Pueblo de la Toma no es dueño de este territorio por que los Calchaquíes llegaron ya definitivamente en 1670 pero Jerónimo Luis de Cabrera llegó en 1573 entonces Jerónimo Luis llegó antes y por lo tanto es el dueño del lugar. Una perfecta avivada para robarle tierras y eso que es tan groso, por un culto a los archivos, a los documentos costaba interpretar” (H., 2014).*

Bustos Argarañaz, entre otros argumentos sostiene que. “No hay ninguna constancia documental de que en lo que hoy es barrio Alberdi hubiera un pueblo de indios a la fecha de la fundación de Córdoba”.<sup>98</sup>

*Entonces el Pueblito de la Toma fue un conglomerado de varios pueblos aborígenes tienen su vértice primogénita no en los calchaquíes si no en los habitantes de este suelo, cuando los calchaquíes llegan acá (territorio al oeste de la cañada) existían comunidades, ya existían tomas, ya existían canales, en el 1670 llegan los calchaquíes pero en 1592 ya corrían acequias según el informe que le da el ERMAS al concejo de indias. Sus curacas están todos documentados, los curacas del Pueblo de la Toma Ramiro Chalinil, hasta se los puedo decir de memoria: esta Francisco Chimimoy, Luis de Iquin, Pedro de Iquin, José Antonio de Iquin, Juan de Dios Villafañe, Lucas Villafañe, Manuel Villafañe, Félix Cortez, Lino Acevedo que se murió en 1901 y la comunidad y el Estado no reconoció ningún curaca. La comunidad tenía su curaca que era Sergio Villafañe que se murió en 1930. Como decía Lino Acevedo, cacique entre 1875 y 1901, le decía al Estado peleando por las tierras que se tomaron para el ferrocarril hacia Malagueño “donde hay curaca hay comunidad”, o sea que había conciencia entre ellos que al existir sus curacas existía la comunidad, pero los gobiernos de Córdoba insistieron en negarles la originalidad también otra avivada porque si hay originario hay dueños de la tierra, si hay originario hay conflicto de*

<sup>98</sup> Consultar nota La Voz del Interior 25/10/2007 Del Historiador Prudencio Bustos Argarañaz.

*tierras, avivada que la siguieron todas las gestiones de gobierno hasta la actualidad, donde si bien no niegan, por que con tanto documento ya no se animan a negar, lo hacen con otro tipo de negación, la omisión, el silencio, mirar para otra parte. No niegan por que van a quedar en ridículo, pero callan y cae en una simulada indiferencia, pero el Pueblo de la Toma en 1910 paso a llamarse Alberdi.*

El nombre Alberdi, responde a la lógica de la generación del 80, europeizante. Una lógica de aculturación, tomando lo extranjero como el modelo a seguir. Justamente Juan Bautista Alberdi, fue el precursor de estas ideas.

Las formas de dominación se expresan también en las palabras y en que recordar y celebrar, siempre estará con la idea del dominante, donde el “otro” emerge como peligroso, por lo tanto con necesidad de controlar y reprimir:

*También muchas calles están reflejando eso Colón, 12 de octubre, Cárcamos (ahí es más o menos donde se ubicaba ya casi el final del Pueblito de la Toma). Cárcamos llegó a decir del Pueblo de la Toma, que era un pozo de barbarie que todavía existía en la ciudad, lo dijo en su libro El camino cuando él era Ministro de Gobierno y fue gobernador de Córdoba dos o tres veces y la calle 12 de octubre concluye en la casa de los Villafañe que aún hoy son comunidad, sus tierras son comunales, de la familia, hasta el día de hoy están al final de la calle 12 de octubre y Esperanto que antes se llamaba Comechingones... ¿Dónde lo vinculo al barrio? Que ya hay un antecedente de mucha resistencia. Pero los indios nunca se fueron, se mimetizaron con los vecinos y muchos vecinos tienen antecedente directo con el Pueblo de la Toma, que no lo quieran decir al menos en público es otra cosa, por el estigma que significo ser indio y es totalmente comprensible y yo lo respeto a eso, como cura tengo mayor acceso a la privacidad de la familia y por eso les estoy diciendo esto. Muchas familias saben que son del Pueblo de la Toma pero no lo dicen y cuando yo comprendí por que no querían decirlo lo respeto al cien por ciento” (H, 2014).*

## **La lucha se renueva**

En el contexto nacional, entre los 80-90 del siglo XX, hay un proceso de revisibilización de los pueblos originarios, a decir de Salvo Collado (2015), son “...procesos que aluden a la agencia rearticuladora de colectivos que proponen su autoctonía o aboriginalidad como locus de identificación social” (Briones, 1998; Escolar, 2007, citado por Salvo Collado), se anuda en los 80-90 cuando, luego

de al menos dos décadas, se abre un escenario político-social signado por el reconocimiento de la pre-existencia étnica a la Nación y con ello el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho. Entre otros aspectos novedosos del escenario inaugurado tras la Reforma constitucional de 1994 y las sanciones jurídicas de ella derivadas, colectivos sociales autoadscriptos como pertenecientes a pueblos indígenas decretados extintos en la historia dominante cobran inusitada visibilidad pública haciendo estallar la *cartografía argentina de alteridad* (Briones, 2005, citado por Salvo Collado) (2015:101)

En la década del 90, en un período histórico marcado por el paradigma de la postmodernidad y la individualidad a ultranza, un grupo de vecinos de Alberdi, se cuestiona los 500 años del “Descubrimiento de América” y comienza un proceso de revisibilización de los primeros habitantes y sus descendientes de aquel Pueblito de la Toma.

*“Y bueno porque han sido 520 años, ahora 523 años de meternos vergüenza, de negarnos, de invisibilizarnos, de cuestionarnos y de permanentemente decir ‘caminas como indio’” (T., 2016).*

La Historia Oral y la evocación del recuerdo, permiten revalorizar y descubrir los procesos de invisibilización que han atravesado los primeros pobladores de Alberdi, y a su vez descubrir cómo han reivindicado su identidad de resistencia y lucha en el territorio.

Los descendientes de los pueblos originarios crearon una institución educativa, con el objetivo de defender, preservar, difundir promover el desarrollo y la participación de las culturas originarias en la sociedad contemporánea.

*“...nosotros festejamos el 11 de octubre el último día de libertad de los pueblos originarios, porque decimos que después el 11 no tenemos nada que festejar pero absolutamente nada. ¿Por qué? Porque no se puede festejar la traición, la muerte, la tortura, no se puede festejar el robo, la matanza, la masacre, no se puede, los genocidios no se pueden festejar, y eso fue realmente uno de los primeros genocidios de América fue eso ¿no? En nombre de Dios y de la espada se comprometió la matanza y el genocidio más grande de esta América. Entonces nosotros decimos hasta el 11 vivíamos con nuestras creencias, con nuestras costumbres, luego vino todo lo que es la imposición, la imposición de la iglesia, de la estructura educativa, la imposición, ... eso vino y se metió ahí, entonces caminamos ahí nos juntamos el día 11 me acuerdo a medida... en ese caminar miren que lindo, se fue sumando mucha gente ¿Por qué? Porque cuando íbamos a la universidad ... conformábamos un panel, terminábamos de dar la charla, la charla*

*consistía en nuestra experiencia de vida porque no era algo que lo habíamos sacado de algún libro como dice Víctor Heredia ¿no? Si a la historia la escriben los que ganan quiere decir que hay otra historia ¿sí? Es la historia que no se contó. Nosotros perdimos, entonces no pudimos escribir nuestra historia” (T, 2016).*

A través de intereses y disputas en el campo, hoy los descendientes de los comechingones disputan en el territorio espacios de luchas barriales, aggrionados a los reclamos de preservación de la identidad cultural y la conservación del patrimonio barrial.

*“Y así es como nace el Instituto de Culturas Aborígenes, que es un Instituto Terciario, comenzó digamos con la posibilidad de hacer tecnicatura, la tecnicatura en la cultura aborígen con orientación en quechua, mapuche y guaraní que son las tres lenguas que se enseñan, y después pusimos la tecnicatura en folclore. Pero luego nos fuimos dando cuenta de que la escuela aculturó, nos aculturó, ...Todo lo que es la enseñanza, la cultura y el pensamiento occidental, entonces que mejor que con ese conocimiento poder salir a dar vuelta, a dar vuelta la taba decimos, a dar vuelta eso, a ver de que no, a contarles de que hay otro pensamiento, hay otra manera de ver las cosas. Para nosotros el pensamiento es circular, el pensamiento circular es donde una cosa es la matemática, la geografía, la historia, la antropología, la política, para nosotros todo tiene que ver con todo, nada se puede separar. La política tiene que ver con la economía, con la historia, con la filosofía, ¿entienden? Entonces hace que ese pensamiento sea circular, ese pensamiento circular lo estamos manifestando permanentemente en el barrio” (T, 2016).*

Da cuenta de la inserción y participación en organizaciones barriales, de como las diferentes luchas de los vecinos de Alberdi, se aunaron, por el objetivo es el mismo: conservar el patrimonio tangible e intangible del territorio:<sup>99</sup>

*“Con la gente de la multisectorial “Defendamos Alberdi”, estamos siempre en contacto con ellos, trabajamos y a mí personalmente me encantó del Centro Vecinal de Alberdi es de que ha dejado de ser el clásico centro vecinal que solamente se juntan los viejos a jugar a la bocha, a chuparse un vino los días viernes, a comer un asadito, vieron que en la mayoría de los centros vecinales, este Centro Vecinal es otra cosa, él también porque*

---

<sup>99</sup> Hacemos referencia a la agrupación Defendamos Alberdi, que lucha por la conservación del patrimonio arquitectónico del barrio.



*también nos juntamos ¿eh? También vamos, también hay juego de taba, también jugamos a las cartas, pero en eso también, sirve para poder reunirnos, poder expresar nuestras ideas y participar de las celebraciones que hacemos nosotros por ejemplo en el Instituto y de las marchas que ellos hacen en los que nosotros también participamos permanentemente ¿no? Así que... bueno, más aún ahora, estamos trabajando en conjunto digamos” (T., 2016).*

Alberdi...un territorio lleno de contradicciones fundacionales; espacio de luchas estudiantiles, sociales y obreras. Que han tenido una respuesta de invisibilización y represora por parte del Estado Argentino.

*“Alberdi es como el Suquía corre tranquilito, corre como que nada pasa, parece que todo está en sus cabales y de pronto sorprende porque se está manifestando en alguna casa, a veces se desborda. En barrio Alberdi se hizo la Reforma Universitaria, barrio Alberdi fue uno de los epicentros del Cordobazo, la toma más grande de una fábrica de Sudamérica la de la cervecería Córdoba fue en Alberdi y en todos ellos, hubo una respuesta popular, en todos ellos, creo que eso deviene del Pueblo de la Toma que se ha revelado en todo momento” (H., 2014).*

## **Bibliografía**

- ÁLVAREZ LEGUIZAMÓN, Sonia (2005): *“Los discursos minimistas sobre las necesidades básicas y los umbrales de ciudadanía como reproductores de la pobreza”*, en Álvarez Leguizamón, Sonia (Comp.) *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe: estructuras, discursos y actores*. CLACSO. Pp. 239-273. Bs As. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20100620022142/Trabprod.pdf>.
- DUBAR, C (2002): *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Ediciones bellaterra Barcelona.
- FREDIANELLI G, CROSETTO R, BECERRA N. (Comp.-Coord.). 2012. *Memorias Convo-cadas: memoria colectiva y memoria histórica en experiencias de Trabajo Social comunitario en Córdoba en los años 60*. En evaluación para su publicación: Editorial Académica Española.
- HALBWACHS, Maurice. (2004a) *La memoria colectiva*. Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza. Edición Original: *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France 1963.
- \_\_\_\_\_ (2004b) *Los marcos sociales de la memoria*, Anthropos Editorial, Barcelona.

- MURILLO. S. (2006) Capítulo I: **“Del par normal-patológico a la gestión del riesgo social. Viejos y nuevos significantes de sujeto y la cuestión social”**, en Banco Mundial. *Estado, mercado y sujetos en la nueva estrategia frente a la cuestión social*, Ediciones CCC, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos CL.
- PALLADINO Lucas, **“Usos del pasado territorial en el proceso de comunalización de los Comechingones del Pueblo de La Toma, Córdoba, Argentina”**, *Corpus* [En línea], Vol. 3, No 2 | 2013, Publicado el 18 febrero 2014, consultado el 30 septiembre 2016. URL: <http://corpusarchivos.revues.org/512>; DOI: 10.4000/corpusarchivos.512
- PAUTASSI Laura. 2007. **“Más allá de la focalización. El aporte del enfoque de derechos en las políticas sociales”**. Ponencia presentada al 8vo. Congreso Nacional de Sociología Jurídica. Universidad Nacional del Litoral.
- POZZI, Pablo. Editorial de la Revista del Programa de Historia Oral “Historia, Voces y Memoria” 6/2013 – Programa de Historia Oral, Instituto Interdisciplinario de Estudios e Investigaciones de América Latina – Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Título de la editorial: **“Los desafíos de la historia oral en América Latina”**.
- SALVO COLLADO María Victoria (2015) Cap. V **“Es en tiempo de injusticias cuando la gente se junta” Organización y lucha del pueblo diaguita en Salta**”, en *Memorias del vino, paisajes de bodegas. Transformaciones sociales en Cafayate*. Coordinadoras Estela Vázquez y Sonia Álvarez Leguizamón. Ediciones Prohistoria. Rosario
- Nota diario La Voz del Interior: Opinión “No eran comechingones”. Bustos Argarañaz, Prudencio. Jueves 25 de octubre de 2007. [http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota\\_id=127814](http://archivo.lavoz.com.ar/nota.asp?nota_id=127814)
- SCOTT, James (2002). **Los dominados y el arte de la resistencia**. Ediciones Era.

## Entrevistas

- H, referente institucional año 2014.  
P, referente institucional año 2014.  
T, referente institucional año 2016.

## EL PUEBLO WARPE, SU CULTURA Y SU TERRITORIO

Mario García Cardoni<sup>100</sup>

Teresa Hiramatsu<sup>101</sup>

### Resumen

En Lavalle (Mendoza), las comunidades warpes lograron personería jurídica, una ley que les reconoce la propiedad comunitaria de tierras y visibilización en el mapa político de la Provincia. Este proceso ha sido complejo, discutido y están en plena lucha por la aplicación de la ley. Antes decían que habían sido exterminados, luego era demasiada cantidad de tierra para tan pocos habitantes. La Ley reconoce 780 mil ha para alrededor de 500 familias. Había títulos superpuestos sobre un mismo territorio, por lo que están en el proceso de medición, aunque es lento por falta de presupuesto. Desde la colonización se les prohibió tener su credo, con la escolarización no podían usar su lengua originaria y actualmente, el estado, busca vestigios de la lengua millcayac, que era el que hablaba la población.

**Palabras clave:** warpe – tierra – cultura

### Introducción

Las comunidades warpe del Departamento de Lavalle, provincia de Mendoza, Argentina (Figura 1) en Mendoza, se organizaron en 11 comunidades con personería jurídica. En 2001 la ley 6920 les otorga a las 11 comunidades 780.000 hectáreas, que son las que ocupan actualmente. La aplicación de esa norma aún está demorada por las múltiples superposiciones de propietarios con títulos supletorios. La propiedad comunitaria está en proceso de ordenamiento, sin embargo, sigue siendo una de las principales preocupaciones de la comunidad, ya que sufren continuamente intentos de usurpación.

---

<sup>100</sup> JTP Departamento de Economía, Política y Administración Rural, Cátedra de Formación General y Extensión Rural, Facultad de Ciencias Agrarias UNCuyo y Prof.Tit. Sociología de la Salud Facultad de Odontología UNCuyo. Email: mariogcardoni@gmail.com

<sup>101</sup> JTP Departamento de Economía, Política y Administración Rural, Facultad de Ciencias Agrarias UNCuyo. Email: thiramamat@fca.uncu.edu.ar

Figura 1. Ubicación de la comunidad Huarpe de Asunción, en el Departamento de Lavalle, provincia de Mendoza, Argentina.



Mapa Argentina Mapa Mendoza Mapa político de Lavalle Mapa del acueducto

El desarraigo de los jóvenes y la crisis de la actividad tradicional de cría de ganado caprino (Hiramatsu, K. 2007) motiva la búsqueda de alternativas de las comunidades, como el turismo rural, aunque sólo una parte de una comunidad (Asunción) la practica, con la autorización de las demás.

Mucho antes la actividad de subsistencia fue la pesca. Históricamente los cambios políticos y económicos en la época de la colonia, que fueron restringiendo la distribución de la población warpe a las Lagunas de Guanacache, territorio actualmente “reconocido” a este pueblo originario (Montaña, E., 2005). Éstas se fueron secando, al aumentar la población en el oasis norte de Mendoza y la superficie de tierras cultivadas bajo riego. Luego la construcción de las represas de Potrerillos y Carrizal y el dique derivador Cippoletti. Esto ha llegado a tal extremo que ahora las lagunas sólo reciben el aporte de agua durante las lluvias torrenciales de verano o cuando éstas aguas arriba sobrepasan el nivel de los diques (García Cardoni, M., 2009). Actualmente la cría de ganado caprino es una actividad que persiste, aunque la escasez de vegetación y los cambios culturales permiten a la comunidad pensar en otras alternativas de subsistencia.

Actualmente además de la cría de ganado caprino y vacuno, realizan artesanías en cuero, lana y junquillo (Hiramatsu, T., 2015). Eventualmente algunos miembros trabajan como peones en zonas rurales, principalmente durante la época de la cosecha, u obreros en zonas urbanas. Entre todas las comunidades warpes, la de Asunción es la que se encuentra más cerca de la ciudad cabecera del departamento, y por lo tanto, es la más intervenida, desde el punto de vista cultural y material. Hace más de 30 años que cuenta con un pozo de 300 m de profundidad construido por el municipio, tienen red de agua y ahora están conectados a un caño de agua potable que les provee de agua desde la localidad de Gustavo André. Incluso desde la misma época que tienen el pozo de 300 m, tienen electricidad.

## Condiciones materiales de la región

Al reflexionar sobre los actores, identificamos primero a los habitantes del denominado desierto de Lavalle, decimos “denominado desierto”, porque dicha acepción fue creada desde el oasis para diferenciar el territorio, y cabe señalar que estos parajes no eran antes desérticos, sino que fue la mano del hombre y la creación de los oasis centrales de la provincia, los que condenaron a la desertización a esta área del territorio en el noreste de la provincia de Mendoza. Estos habitantes que por años vivieron en estas tierras devinieron en puesteros luego que el recurso agua se volviera escaso, por la expansión del oasis central.

El Estado protegió un modelo de acumulación basado en la agricultura y la vid, desde fines del S. XIX, pero ubicado en los denominados oasis, que son las direcciones que tomaron los cauces de los ríos principales que vienen de la cordillera de Los Andes, única fuente de agua de estas tierras. Se consolidan así tres oasis centrales, uno al sur con el río Atuel-Diamante, otro al centro de la Provincia con el Río Tunuyán, y finalmente el río Mendoza al norte, que es donde se encuentra la capital de la Provincia. El cauce de este último es el que bañaba el ahora secano norte, es decir el desierto, este no era así, ya que las aguas llegaban conformando grandes lagunas, como cuentan los pobladores, al punto que una de las actividades productivas era la pesca. Las lagunas de Guanacache, fueron declaradas recientemente “sitio Ramsar” en 1999, (La Convención Relativa a los Humedales de Importancia Internacional especialmente como Hábitat de Aves Acuáticas, conocida en forma abreviada como Convenio *Ramsar*, fue firmada en la ciudad de *Ramsar* (Irán) el 18 de enero de 1971 y entró en vigor el 21 de diciembre de 1975), con lo cual se demuestra la situación ambiental de relevancia de la zona en conflicto.

Sin embargo hay que destacar que los protocolos que establece esta declaración de carácter internacional, no se cumplen. La región vio transformada su geografía hídrica por la construcción de diques (Cipolletti, Carrizal y finalmente Potrerillos), por lo que los pobladores del lugar, debieron devenir en crianceros de ganado caprino, el junquillo y las artesanías. La migración fue una consecuencia necesaria para muchos habitantes que vieron derrumbarse su modo de vida. Así, la migración a la ciudad, en especial a las periferias, sería una de las alternativas. También esta zona recibía agua del Río San Juan que también se cortó por la construcción de diques en aquella Provincia.

## El Estado

Respecto a otro de los actores, encontramos al Estado. Lo abordamos desde una perspectiva antropológica, podríamos hablar de comprender el fetichismo del Estado, tal vez el actor principal de esta realidad y para esto, nada mejor que seguir el planteo que Marx hizo sobre el fetichismo de la mercancía en los “Manuscritos económicos y filosóficos” (Marx.K.1986), que llevado su interpretación a la imagen del Estado a través de otros autores, encontramos que se lo describe como “una especie de aura de poder a la manera del leviatán, como ese Dios mortal en la interpretación de Hobbes o, de manera bastante distinta, como la visión intrincada de Hegel del Estado, no sólo como la representación concreta de la razón, de la idea, sino también como una impresionante unidad orgánica, algo mucho mayor que la suma de sus partes” (Taussig. M 1996).

Así para entender al estado abordamos algunas fases de su conformación histórica y social a los efectos de ayudarnos a comprender la identidad que rodea al mito del Estado. Pero también para conocer su importancia a la hora de integrar políticas públicas que profundicen sobre la inclusión de las identidades culturales que habitan nuestra América. Este espacio natural que ocupamos conformando un hábitat, debe preservar la vida de la naturaleza, para mantener así, un equilibrio que se ve alterado y cuya responsabilidad se debe a las políticas basadas en la razón instrumental, y en donde el valor de la mercancía se impuso en todas sus formas. Esto denota la gran limitación que los estados tienen en pos del poder real. Ante el cual el Estado aparece como un fetiche. Nuestro territorio, devenido en nación y en tantas otras cosas, no es más que naturaleza que estamos comprometiendo día a día. En este sentido, los pueblos originarios, con una concepción del territorio natural, totalmente opuesta a la visión instrumental de las sociedades capitalistas, prometen un claro enfrentamiento en términos de cosmovisiones.

En los últimos 20 años han ocurrido en el mundo cambios que tocan aspectos importantes al modo en que se organizan las sociedades, los estilos de vida de las personas, la relación entre los Estados y en todo el orden mundial, regional, societario e individual. Lo cual nos lleva a analizar esta nueva etapa del Estado como maquinaria reproductora de sujetos. “Radcliffe Brown se refiere a la irrealidad palpable del fetichismo de Estado cuando lo denuncia como ficcional –dice– lo que sí existe, declara, es una organización: un conjunto de individuos humanos conectados a una compleja red de relaciones. Insiste en que no hay tal cosa como el poder del Estado; hay en realidad sólo el poder de individuos: Reyes, Primeros Ministros, Magistrados, Policías, Jefes de Partidos y Votantes” [...] lo que apunta la noción de fetichismo del Estado es a la exis-

tencia y realidad del poder político de esta ficción, su poderosa insustanciabilidad” (Taussig. M 1996). A lo cual agregaríamos el poder de los grandes grupos económicos que a través de corporaciones dominan a los estados capturados. Por otro lado “Philip Abrams en un análisis verdaderamente innovador, se refirió a esta ficción en una forma que era a la vez más esclarecedora, pero también, más complicada: El Estado no es la realidad que se encuentra detrás de la máscara de la práctica política. El mismo es la máscara que nos impide ver la realidad de la práctica política, comienza su vida como un constructo implícito; luego es reificado, como la res pública, nada menos que la reificación pública, y adquiere una identidad claramente simbólica que progresivamente se divorcia de la práctica y se convierte en un relato ilusorio de la práctica” “(Taussig. M 1996).

En la conformación de los Estados Nacionales modernos, en su etapa industrial, los factores fundamentales del desarrollo económico eran el capital y el trabajo. De hecho, las tensiones entre ambos factores fueron la causa fundamental de las dos corrientes ideológicas más sobresalientes del siglo XX: el capitalismo y el socialismo. El Estado-Nación siempre estuvo presente en ambas corrientes, finalmente no supo direccionar los cambios que ambos sistemas ideológicos pergeñaron en sus orígenes, hoy podemos decir, utópicos. Ya que desde ambas posiciones prevaleció el autoritarismo del estado, unos en manos de empresarios, otros en manos del militarismo tecnológico. La promesa no fue cumplida. A su vez, el desarrollo científico y tecnológico y el uso cada vez más intensivo del conocimiento en el proceso productivo generaron nuevas condiciones y desequilibrios. Este “conocimiento” ahora lo denominan el tercer factor que rompería la dicotomía ideológica y generaría nuevas formas de relación al interior de la sociedad moderna, afectando a toda la trama que compone la misma.

## **El Estado y las comunidades originarias**

Las expectativas y problemáticas que presentan las comunidades culturales muy diversas en las circunstancias actuales, devienen de algunos datos históricos que ayudarán a comprender la realidad social.

Los grupos excluidos cultural y socialmente han dejado una huella de diversas índoles. Allá en el tiempo, quedaron las comunidades indígenas que después de ser aniquiladas por el Estado Nación del siglo XIX, buscaban descubrirse a sí mismas en los relatos de sus antepasados, ya que la historia construida por el blanco, estaba plagada de contrasentidos, así pasaron por ejemplo, la lite-

ratura gauchesca entre otros, que solo dedicaron tiempo al gaucho y a su vez mostrándolo como rebelde por su naturaleza india de origen y mestizo. Hoy no sabemos el verdadero origen de nuestros hermanos wuarpe, sólo podemos imaginar en la búsqueda arqueológica su verdadera cultura, puesto que los relatos están plagados de verdades a medias, en donde la cultura dominante se entremezcla siempre, perdiendo así tal vez su primera identidad histórica. Hoy después de la impronta de los años 90' en donde el escenario mostraba el fin de la historia y se decía que: “Termina el ciclo de la política de masas, del movimientismo, del industrialismo sustitutivo, del neo-corporativismo imperfecto y de la matriz de centralidad estatal (Cavarozzi, 1993). El Estado trata de reconstruir un nuevo paradigma que logre encontrarnos finalmente, pero esta tarea, tantas veces emprendida, no logra superar su instancia primigenia, cuando más caduca en su intento.

En el siglo XX, muchas fueron las iniciativas por encontrar este camino. Siempre se antepuso el sistema económico y financiero para desplazar culturas, ya no sólo del indio y del gaucho, sino de clases sociales más amplias y no precisamente incluidas en una etnia. Así podemos mencionar el proceso que nos tocó vivir a partir de los años ochenta, a partir de la última dictadura, donde el estancamiento económico conlleva una reestructuración económica iniciada en los noventa, que a poco andar fue generando efectos regresivos conocidos sobre la estructura de ingresos y la situación ocupacional en la Argentina. Al mismo tiempo el nuevo modelo económico emergente, traía aparejado una reducción de la intervención social del Estado en forma directa, haciéndolo en forma indirecta, a través de las privatizaciones y asumiendo compromisos con intereses extranjeros que condicionaron el sentido de lo público. De esta forma los sectores más comprometidos, las clases sociales más expuestas en el mercado laboral –las clases medias– resultan las más afectadas y como consecuencia el aumento de los excluidos. En cuanto al principio de justicia distributiva como idea compleja de fuertes raigambres filosóficas decimos:

“la justicia es una construcción humana y es dudoso que pueda ser realizada de una sola manera. En cualquier caso, he de empezar dudando, y más que dudando, de esta hipótesis filosófica estándar. Las preguntas que plantea la teoría de la justicia distributiva consienten una gama de respuestas y dentro de esa gama hay espacio para la diversidad cultural y la opción política. No es sólo cosa de aplicar un principio singular determinado o un conjunto de principios en momentos históricos distintos. Nadie negaría que hay una gama de aplicaciones morales permisibles. [continúa diciendo] Yo pretendo



añadir algo más que esto: que los principios de la justicia son en sí mismos plurales en su forma; que bienes sociales distintos deberían ser distribuidos por razones distintas, en arreglo a diferentes procedimientos y por distintos agentes; y que todas esas diferencias derivan de la comprensión de los bienes sociales mismos, lo cual es producto inevitable del particularismo histórico y cultural” (Walzer, M, 2004).

En el caso que nos ocupa el concepto y significación histórica de la justicia debe pensarse desde otro lado. Tal vez entendiendo el “paradigma como constelación de creencias, valores, técnicas, etc, que comparten los miembros de una comunidad” (Kuhn. T, 1980). En el estudio de los pueblos originarios resulta difícil comprender el fenómeno desde la mirada de la sociedad dominante, por eso siempre surge el debate en torno a la justicia, puesto que si es un valor filosófico aplicado a individuos que viven y se mueven en una sociedad que busca la igualdad de oportunidades, aquí se niega la existencia de lo diferente a lo estándar conocido y con ello la posibilidad reestablecer una justicia igualitaria. Siguiendo a Walzer, resultarían esferas diferentes de la justicia no reconocidas. Pero el problema de fondo es cultural y político, ya que el concepto de propiedad comunitaria choca permanentemente con la cultura dominante, con la costumbre, con el modo de producción y no con la letra legislada, la cual ya fue resuelta, en este caso, por las leyes dictadas y las reformas constitucionales realizadas. Es en el poder político, fetichismo de un modelo de dominación vigente, la que no permite la justicia distributiva e igualitaria para todos como versa la legislación.

“El criterio de necesidad a cada quien de acuerdo con sus necesidades generalmente pasa por ser la mitad distributiva de la famosa máxima de Marx: hemos de distribuir la riqueza de la comunidad de modo que las necesidades de sus miembros sean satisfechas [...] la necesidad genera una esfera distributiva particular dentro de la cual ella misma es el principio distributivo apropiado. En una sociedad pobre, una gran proporción de riqueza social sería llevada hasta esta esfera. Pero dada la variedad de bienes que surgen de cualquier vida común, incluso cuando es vivida a un nivel material muy bajo, otros criterios distributivos operarán siempre paralelamente a la necesidad, y siempre será necesario preocuparse por las fronteras que demarcan unos criterios de otros [...] Este es el efecto de la regla: bienes diversos a diversos grupos de hombres y mujeres, de acuer-

do con razones diversas. Hacer esto bien, o hacerlo medianamente bien, equivale sin embargo a rastrear el mundo social integro [...] los significados sociales exigen la autonomía de las esferas distributivas [...] la lucha será configurada por las estructuras institucionales de la comunidad –es decir, por los resultados de las luchas anteriores–. La política del presente es producto de la política del pretérito. Establece un marco ineludible para la consideración de la justicia distributiva” (Walzer 2004).

## **Las once Comunidades**

Los pobladores del desierto de Lavalle se organizaron en once (11) comunidades, las que a su vez trabajan organizadas en una sola, frente al Estado, al poder y frente a la sociedad urbana. Lograron esa unidad en un marco de mucha intemperancia, puesto que desde el Estado se busca dividirlos constantemente, al punto de otorgar tierras a una fracción de una de las once (11) comunidades recientemente. Así a “la comunidad de Lagunas del Rosario, se le otorgan 72.000 hectáreas” (Diario Los Andes 2010), aprovechando un conflicto interno, viejas tácticas e iguales remedios, para siempre fragmentar.

## **La Organización comunitaria, los distintos modos de organizar. La organización institucional y la organización alterna.**

En general el resurgimiento de las comunidades se remonta también al desarrollo de la comunidad que desde un modo de producción determinado en las áreas rurales se comienza a reificar, un tipo de organización tendiente a mejorar su calidad de vida en los diferentes aspectos. El modelo impuesto desde la mirada de la propiedad privada, hizo que se cercaran con alambres los campos. A su vez, se organizaron escuelas albergues, donde los niños de primaria, por un lado, y adolescentes de secundaria, por otro, viven cada 10 días unos y 5 días otros, por turnos rotativos, viniendo de diferentes comunidades del desierto, con lo cual se produce un desarraigo de sus familias. Lejos está aquello de pensar integralmente el desarrollo de la comunidad, ya que se limita sólo a estos aspectos, y pensados desde otro lugar.

“El desarrollo de la comunidad es definido como un proceso destinado a crear condiciones de progreso económico y social para toda la

comunidad, con la participación activa de ésta, y la mayor confianza posible en su iniciativa” (Ander –Egg, E., 2006).

Por otro lado sostenemos que

“...la cultura proporciona significado a la experiencia humana, seleccionándola y organizándola. No radica en un dominio reservado como en la política o en la economía, la conducta humana se media por la cultura. La cultura abarca lo cotidiano y lo esotérico, lo mundano y lo exaltado, lo ridículo y lo sublime. En cualquier nivel, la cultura penetra, las culturas necesitan que comprendamos otras formas de vida en sus propios términos. No debemos imponer nuestras categorías en la vida de otras personas porque quizá no se apliquen a éstas, al menos no hacerlo sin una seria revisión” (Rosaldo R., 1993).

En el caso de los warpe no hubo un cuidado respecto a la preservación de su cultura, fue más bien arrasada, dando continuidad a la conquista. Continúa explicando Rosaldo que... aprendemos de otras culturas viendo, leyendo o estando ahí. Aunque a menudo parezcan extravagantes, las prácticas informales de la vida cotidiana tienen sentido dentro de su propio contexto y términos. Los seres humanos no pueden evadir la cultura o culturas de las comunidades donde han crecido. Un neoyorquino que al nacer se le traslada a la isla del pacífico Tikopia, se convertirá en un tikopiano y viceversa. Las culturas se aprenden, no se heredan” (Rosaldo, R., 1993). A los warpe se les impuso un modelo de producción y reproducción, un modelo de educación, todo pensado desde lo urbano, solo perduró lo artesanal y las costumbres ancestrales que no pudieron desterrar, a pesar del proceso de aculturación que vivieron. Así su cosmogonía continúa dándole, ahora al denominado desierto, una mística ancestral.

Sin embargo la cultura fue negada desde la antropología y muchos investigadores de la academia así lo sostienen, pero cabe preguntarse ¿qué pasa con la cultura? “¿Cuáles son las consecuencias analíticas de hacer invisibles “nuestras” identidades culturales? ¿Qué política cultural borra el “yo” sólo para realzar al “otro”? ¿Qué conflictos ideológicos documentan el juego de visibilidad e invisibilidad cultural? [...] Rosaldo en su análisis sobre las culturas comenta que ...” las naciones bajo discusión, la ciudadanía y la visibilidad cultural parecen estar relacionadas a la inversa. Cuando uno crece, la otra decrece. Los ciudadanos titulares carecen de cultura y aquéllos que están más envueltos en ésta carecen de ciudadanía plena. En México los indígenas poseen cultura y los “ladinos” no. En las Filipinas las “minorías culturales” tiene cultura y los abajeños no. Los ladinos y abajeños, por otro lado, son ciudadanos plenos del estado-nación [...]

Las personas que tienen cultura también ocupan puestos subordinados dentro del estado-nación. En México los indígenas habitan en zonas geográficas a las que el antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán llama regiones refugio. En otras palabras, la gente con cultura se ha encerrado en tierras marginales. Su diferencia cultural deriva de un proceso histórico prolongado de dominación colonial; sus costumbres pintorescas son señal del aislamiento y subordinación dentro del estado-nación” (Rosaldo, R., 1993).

Podemos inferir que los warpes, habrían preservado su cultura, gracias a la resistencia a la dominación, primero colonial y después moderna, en definitiva lo importante es que en nuestro caso, los warpe, pretenden recuperar su cultura a través de su territorio, que es la madre tierra, de la que ellos se sienten parte y en cuanto a su cultura, y lo que queda de ella, adherimos a lo siguiente diciendo: “La reconstrucción del análisis social no sólo ha redefinido la ubicación del “observador indiferente”, sino que también ha adoptado nuevos objetos de estudio. Por ejemplo, ahora uno puede preguntar sobre cómo las formas culturales moldean la conducta humana y son moldeadas por ésta, sin importar si son relativamente “puras” o si son una mezcla de dos o más “culturas” (Rosaldo, R., 1993). Esto de la pureza cultural ha sido el caballito de batalla de todos los negadores de la cultura warpe, como el discurso de la academia, así se decía “ya no existen”, “son apropiadores”, “vienen de otro lado”, etc. El problema se hace visible a partir de la organización, pero es necesario comprender la identidad para entender mejor el concepto y poder abordarlo desde la perspectiva de los warpe.

## **Identidad**

“La lucha del pueblo warpe comenzó hace mucho tiempo. Allá por 1561, cuando Pedro del Castillo erigía, en el valle de Güentata, su estandarte como “fundador”, comenzó el sufrimiento y sometimiento del Pueblo warpe en manos de los conquistadores que vinieron de la ciudad de Santiago de Chile. La conquista y despojo que sufrió mi pueblo fue triple, dijo un amigo warpe: “En 1561 en manos de los primeros conquistadores españoles, donde fuimos llevados como esclavos encollarados a Chile para trabajar en las minas y obligados, en consecuencia, a huir a parajes más inhóspitos, como las Lagunas de Guanacache; en un segundo momento, durante la conquista del desierto, donde se nos intentó borrar y desaparecer de la historia, de los libros, de la cultura oficial y de la memoria del pueblo mendocino, para así repartirse nuestras tierras, y finalmente, a fines del siglo XIX, con el robo de nuestras aguas y el talado de nuestros

árboles con la introducción del ferrocarril. El vino, orgullo de los mendocinos, representa para nosotros la sangre de nuestros mayores”.

## Conclusiones

Como conclusiones de este aporte que realizamos podemos decir que el pueblo warpe del denominado desierto, continúa, a pesar de los tiempos difíciles que les toca afrontar, donde la justicia se regula según la situación social de los habitantes, donde los gobiernos contribuyen a favorecer la concentración en pocas manos, etc. Manifiestan su reclamo a través de su trabajo silencioso en un hábitat con dificultades de diversa índole, como comunicacionales, de accesibilidad, contaminación, etc. La distribución de las tierras otorgadas por la justicia, ya hace bastante tiempo a esta parte, no se plasma en la homologación de la ley por parte del poder político. Pasan los gobiernos, de diferentes colores y el reclamo continúa. La meta de reconstrucción de la cultura desde la tierra misma es una tarea permanente, mucho se ha construido hasta ahora y debe continuar así, es una tarea diaria, sin pausa y en todos los espacios posibles.

Fabián Esquivel, miembro de la comunidad warpe Juan Manuel Villegas de San José, explica que la cultura del Pueblo warpe no ha muerto. Así exponían niños de la comunidad de San José en una feria de Ciencias durante 1998. En un trabajo realizado por alumnos de 5° año EGB1 de la escuela albergue Maestro Pablo Pizzurno de San José, en el año 1998 para la Feria de Ciencias en la Provincia de Mendoza. “Es que la historia se contó desde los españoles, los vencedores, nunca desde nuestra comunidad. Nos sentimos warpe, nuestros abuelos nos contaron que teníamos sangre india”. José Morales, ex presidente de la Comunidad Juan Manuel Villegas de San José Lavalle. (Conocer el camino, 2008). En otros de los relatos recopilados encontramos al padre Misionero redentorista Benito Sellito, que nos relata lo siguiente: “El pueblo griego pedía a sus habitantes conocerse a sí mismos, para poder construir su identidad y por ende su dignidad. La humanidad es como un gran jardín lleno de flores, cada flor tiene su perfume y sus colores. Así la humanidad está constituida por muchos Pueblos, y cada cual tiene su identidad y su cultura. Cada cultura es un don y una riqueza única para toda la humanidad. Cada cultura que desaparece es una pérdida muy grande para la humanidad. El Pueblo warpe obligado a esconderse en el llamado desierto de Lavalle para salvar su existencia física, resurge desde las cenizas del olvido y del silencio para hacerse presente en la historia de hoy, y ofrecer sus valores junto con su identidad y dignidad. Los pueblos indígenas en su cultura y en su espiritualidad consideran la tierra

como el valor fundamental y el factor que los une y que alimenta su identidad” (Comisión Pontificia, Justicia y Paz, Reforma Agraria, 1997, NQ 11). Así pues, la Madre Tierra, la Pecne tao, el valor fundamental del Pueblo warpe, ha sido depredado y enajenado por los conquistadores y colonizadores. Hoy, el Pueblo warpe se ha unido, se ha constituido en comunidades reconocidas por el Gobierno Nacional, que les ha entregado personerías jurídicas. Es así que sueña con obtener la Titularidad de su Tierra en forma comunitaria. Por lo tanto, conocer la legislación internacional, nacional y provincial que los ampara y asiste, como pueblo originario, es esencial y necesario. Por eso, el Equipo Diocesano de Pastoral Aborigen de Mendoza (EDIPAM), y el Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (ENDEPA) ofrecen este compendio de Leyes internacionales, nacionales y provinciales para su conocimiento, estudio y utilización en la defensa de sus derechos” (Conocer el camino, 2008)

Las generaciones fueron viendo una tras otras la usurpación de sus tierras y el impacto en su medio ambiente natural producto de la actividad agraria que les dejó sin el vital líquido, el agua. Estas comunidades, decíamos, están organizadas en un número de once y poseen un tipo de organización muy propia, de acuerdo a sus perfiles establecidos por su organización comunitaria, con alto grado de concientización sobre sus derechos y fines. “Cuando las comunidades comenzaron a nombrarse como lo que son, los estudiosos de Mendoza, lectores unos y otros escritores de los libros de Historia de Mendoza, donde el Pueblo warpe estaba extinguido, comenzaron a preguntarse sobre esta “Aparición Oficial”. La discusión de los “conocedores del tema” se debatía entre: “No son warpe”, “Tienen derecho a autodefinirse”, “Sin lengua viva no hay pueblo”. Esta disputa era mirada como incomprensible a los ojos de un pueblo que respetó siempre a los demás y que se encuentra dentro de la sociedad mendocina, la que siempre se jactó de ser plural y tan limpia. En una oportunidad, uno de los miembros de las comunidades interpelado por uno de los antropólogos en el seno de un congreso dijo: “Cuando vienen los de afuera, decimos lo que quieren escuchar, pero entre nosotros nos reconocemos como somos”. (José Morales y Zulma Molina, miembros de la comunidad Juan Manuel Villegas de San José, Lavalle. La negación y prohibición de su identidad desde distintos organismos del estado, y como consecuencia la negatividad de sus derechos fue práctica corriente desde la llegada del conquistador a estas tierras. El cambio de apellidos en lengua Milcayac por otros en lengua del conquistador, fue una práctica entre los mayores warpe como medio para esconder su identidad. El silencio y el ocultamiento fueron los dispositivos de defensa de un pueblo, que el conocedor de su historia, la atesora a pesar del sojuzgamiento y el sometimiento

miento. Fue el pueblo warpe, junto al sacerdote Benito Sellito, que hace 31 años los acompaña, los que tuvieron que investigar en archivos históricos, actas de antigua data para develar la verdad y hacerla conocer a la sociedad que los niega: El pueblo warpe está vivo aunque se hizo lo imposible para exterminarlo. La lucha continúa....

## Bibliografía

- ANDER-EGG, Ezequiel (2006) *La problemática del Desarrollo de la comunidad*. México, Ed lumen hvmanitas.
- CAVAROZZI, (1994) “*El sentido de la democracia en la América Latina Contemporánea*”, en *Perfiles Latinoamericanos*, n° 2, México, FLACSO, 1993, y de L. Paramio “Consolidación democrática, desafección política y neoliberalismo” en *Cuadernos del Claeh*, n° 68, 1993/94.
- Conocer el camino (2008) “*El Pueblo Huarpe de Mendoza hoy y siempre estuvo presente*”, en *Conocerse para conocer*, en publicaciones 2008.
- GARCÍA CARDONI, M.O.; MARTÍNEZ, G.E.; ALLEGRETTI, L.I.; ALVAREZ MANCINI, A.A.; BARÓN, J.H.; GRECO, S.A.; GUEVARA, J.C.; HIRAMATSU, T.; PASSERA, C.B.; VILLAGRA, P.E., (2009). “*Contribuciones al mejoramiento de la calidad de vida y al desarrollo integral de los pobladores del noreste de la Provincia de Mendoza*”. Programa I+D Facultad de Ciencias Agrarias, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ingeniería, Facultad de Odontología, UNCuyo. Revista de la Facultad de Odontología, UNCuyo Vol.3 N° 1. ISSN: 1667-4243. Págs. 23 - 29.
- HIRAMATSU, Kiyoe; HIRAMATSU, Teresa; GARCÍA CARDONI, Mario O.; MONTAÑA, Elma (2007). “*Sustentabilidad socioeconómica de los puesteros de Lavalle*”, en V Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales. Centro de Estudios Agrarios. Facultad de Ciencias Económicas. UBA, 2007.
- HIRAMATSU, T. y GARCÍA CARDONI, M.O. (2015) “*Representación sociocultural y pueblos originarios del noreste de Mendoza*”. Trabajo presentado en el IV Congreso de Ciencias, Tecnologías y Culturas. El diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando el futuro. Hacia una internacional del conocimiento. Organizado por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile, entre los días 9 y 12 de octubre
- KUHN, Thomas (1980) *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de cultura económica.
- MARX, K. (1986) *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México, Ed. Grijalbo.

- MONTAÑA, Elma; TORRES, Laura M.; ABRAHAM, Elena M.; TORRES, Eduardo y PASTOR, Gabriela (2005) **“Los espacios invisibles. Subordinación, marginalidad y exclusión de los territorios no irrigados”**, en Revista *Región y Sociedad*, Volumen XVII, Nº 32, enero/abril de 2.005 ISSN: 0188-7408
- ROSALDO, Renato (1993) ***Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social***. Bs.As., Grijalbo.
- TAUSSIG, M. (1996) **“Maleficium. El Estado como fetiche”**, en *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*. Barcelona, Gedisa.
- WALZER, Michael (2004) ***Las esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad***. México, Fondo de cultura económica.



# LA CRÍTICA A LA MODERNIDAD-COLONIALIDAD EN LA PROPUESTA INTERCULTURAL DE CATHERINE WALSH. ¿PANACEA O NEOCOLONIALISMO INTELECTUAL?

Diego Alejandro Toledo Bugarini<sup>102</sup>

## Resumen

Partiendo de análisis y argumentos propios de la autora **en relación al sujeto indio-indígena**, la hipótesis que vertebra este trabajo sostiene que, pese a sus aportes y a sus esfuerzos por desmontar la matriz moderna-colonial que opera en diversos ámbitos de nuestro contexto, la propuesta intercultural de Catherine Walsh termina por caer en aquello que pretende desarticular. En este sentido, se expone, por un lado, una crítica de corte epistemológico que problematiza ciertos esencialismos presentes en categorías fundamentales para su proyecto, como la de alteridad. Por otro lado, se articula una crítica teórica-política que intenta señalar aquellas prácticas contradictorias, propias de la colonialidad, que la intelectual no consigue superar.

**Palabras clave:** Catherine Walsh – interculturalidad-decolonialidad – crítica y contradicciones

## Introducción

Desde la década de los '80, y en el marco más amplio de los procesos de retorno a la democracia, se comenzó a labrar el camino para el reconocimiento de la diferencia cultural por parte de muchos estado-nación latinoamericanos. Esta tendencia se vio claramente agudizada durante la década de los '90, quedando plasmadas a nivel internacional en el trabajo de numerosas ONG y organizaciones internacionales, así como en el despliegue de un nuevo marco legal (como el establecido con el convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales de 1989 o la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de 1996 en la que participó, por ejemplo, Rigoberta Menchú. En cuanto a las transformaciones

---

<sup>102</sup> Estudiante avanzado de Lic. En Relaciones Internacionales, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Católica de Córdoba (UCC). Correo electrónico: toledo\_bugarini@hotmail.com

Esta ponencia es producto de trabajo en el marco del proyecto de investigación "Pensamiento crítico latinoamericano: subjetivación política en las prácticas y pensamientos indígenas en Argentina y Bolivia (1945-1994)". Unidad Asociada a CONICET-Área Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Católica de Córdoba.

que tuvieron lugar a nivel interno de los Estados, se destacan dos puntos: la incorporación de derechos a las constituciones nacionales mediante su reforma<sup>103</sup> y un proceso de rediseño institucional–normativo para dar aplicabilidad a las nuevas normativas que reconocían la diferencia cultural.

Aunque puede decirse que el tema de la interculturalidad (y del multiculturalismo) está(n) de moda, actualmente nos encontramos frente a un panorama que pone bajo tela de juicio los avances que se habían conseguido en este ámbito. El CEAPI (Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas), por ejemplo, ha manifestado a principios del 2017 la preocupación por la decisión del ministro Esteban Bullrich que llevaría al desmantelamiento de las Coordinaciones de Modalidades del sistema educativo nacional, entre ellas las de educación intercultural bilingüe, violando así derechos que gozan de reconocimiento constitucional e implicando un freno en la preservación el mantenimiento y fortalecimiento de las pautas culturales, lingüistas e identitarias de los pueblos indígenas (CEAPI, 2017).

Si a esta creciente inestabilidad de los derechos conquistados mediante luchas sociales, añadimos las polémicas y bochornosas declaraciones<sup>104</sup> de aquellos elitistas en el poder, la tarea de plantear y recuperar un abordaje crítico de la interculturalidad se vuelve urgente.

No obstante, cabe aclarar que la interculturalidad no significa, *per se*, un remedio a los problemas relativos al pluralismo cultural.<sup>105</sup> El término interculturalidad contiene, en sus usos políticos, una polisemia que requiere ser objeto

---

<sup>103</sup> Para el caso argentino, la Constitución establece en su artículo 75, inciso 17 que le corresponde al Congreso: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

<sup>104</sup> Solo para darle “un poco de color” al texto y mostrar el “marco teórico” de los gobernantes, rescato dos de las más polémicas: “la asociación entre el Mercosur y la Unión Europea es natural porque en Sudamérica todos somos descendientes de europeos”, “Esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación”.

<sup>105</sup> Siguiendo a Barbas (2014), entiendo el pluralismo cultural como la preocupación por la convivencia de la pluralidad (fáctica) de culturas presentes en el marco de los estados nacionales así como la búsqueda de una forma igualitaria de relacionamiento entre ellas.

de una examinación más delicada. En este sentido, se admite la posibilidad de que aquello que se ejecuta en nombre de la interculturalidad reproduzca las relaciones y estructuras de poder que en principio se critican; lo que generaría ciertas equivalencias entre la interculturalidad y aquellos rasgos más característicos del multiculturalismo folcklorizante y esencialista.

La propia Catherine Walsh (2010) ha realizado algunas advertencias en esta línea, al distinguir entre distintos tipos de interculturalidad, señalando las diferencias existentes entre la interculturalidad funcional (un concepto formulado por Fidel Tubino), que se vincula y hasta equipara con el multiculturalismo global; y la interculturalidad crítica, a la cual Walsh piensa como un proceso y proyecto político transformador de la realidad social.

Ahora bien, ¿qué implica un pensamiento crítico desde la interculturalidad? ¿Qué es lo que viene a transformar esa interculturalidad crítica?

## **La propuesta intercultural en el marco del giro de(s)colonial**

Desde hace ya casi dos décadas, un grupo de intelectuales e investigadores (entre ellxs Catherine Walsh) que trabajan de manera interconectada en América Latina y los Estados Unidos han formulado una serie de trabajos en torno a una problematización conjunta de la modernidad y su configuración en términos de un sistema mundializado, siendo transversal a los análisis la cuestión del poder. Esta “colectividad de argumentación”, tal y como la llaman Restrepo y Rojas (2010: 30), se ha ido consolidando a través de una conversación y referencia mutua entre sus miembros, acompañada por la realización de diversos seminarios, eventos, etc.<sup>106</sup>

Lo que aglutina a todos sus participantes es, más específicamente, la crítica a la modernidad por su “lado oscuro” y co-constitutivo: la colonialidad. En este sentido, el trabajo de Aníbal Quijano sobre la colonialidad del poder se presenta como troncal para las restantes y específicas elaboraciones teóricas de esta colectividad de argumentación. Esta colonialidad tiene que ver con un proceso complejo de estructuración de relaciones de poder, con la formación de patrón de poder que se reproduce mediante la naturalización de jerarquías (epistémicas, raciales, económicas, etc.). De esta manera, lo que se habilita y se legitima es la subalternización y obliteración de sujetos, conocimientos y sociedades, consolidando las desigualdades existentes entre ellos. Siendo la modernidad el

---

<sup>106</sup> Restrepo y Arias sitúan como punto de partida un congreso internacional organizado por Ramón Grosfoguel y Agustín Lao Montes, en la Universidad del Estado de Nueva York en 1998 (Restrepo y Rojas, 2010: 31).

referente, la colonialidad entonces entraña la demarcación de lo no-moderno como inferior (Restrepo y Rojas, 2010: 18).

A partir de aquí, la crítica apunta a subvertir este patrón de poder colonial. Esto supone la decolonialidad como proyecto: no la formación de otro paradigma más dentro del esquema dominante de poder, sino la constitución de un paradigma otro, que posibilite otros mundos, un posicionamiento otro (Restrepo y Rojas, 2010).

Catherine Walsh, particularmente, tiende a enfatizar la crítica a la colonialidad concentrando la mirada en la constitución de los estados de nuestra región y la univocidad cultural que intentó crearse a partir y en nombre del propio aparato estatal. Desde su perspectiva, los estados materializarían la matriz colonial en tanto suponen la implantación de un modelo monocultural y universalizante que, mediante la ilusoria base de lo uni-nacional, han excluido grupos, saberes, sujetos. Estos lugares de la diferencia (como desigualdad) fueron principalmente ocupados por indígenas y afrodescendientes, siendo los blancos/europeos/criollos/mestizos “blaqueados”, los que tomaron los lugares de jerarquía dentro de este tejido social (Walsh, 2010).

En otras palabras, el Estado ha servido para la estructuración histórica de las diferencias socio-culturales propias de la colonialidad. Este modelo excluyente de lo estatal-nacional es el que debe ser superado. Lo que se busca a través de la decolonialidad es erradicar la conflictividad introducida por el Estado (según Walsh) así como la representación que este ejecuta a la hora de promover la universalización de intereses dominantes-particulares.

Es esto lo que viene a transformar la interculturalidad crítica. De acuerdo con Walsh (2010: 4), la misma parte:

“de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blaqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba (...) La interculturalidad entendida críticamente *aún no existe, es algo por construir*. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de sabe-

res y conocimientos—, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también *las estructuras*, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2010, 4; las cursivas son mías).

Como señala Soria (2014), tomar partido en esta disputa por la transformación implica, para el caso de Walsh, tensionar la relación y el cruce entre epistemología y política. Esto posibilita vincular el mundo académico, en particular, y el del conocimiento, en general, con las luchas más generales del, por y contra el poder. En este último sentido, el cambio no puede venir sino es de la mano de una crítica conceptual a ciertos academicismos y la recuperación de saberes “otros”. Es por ello que, con insistencia, Walsh busca marcar que el concepto de interculturalidad proviene del movimiento indígena ecuatoriano. Así, por ejemplo señala que:

“la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización. Esta construcción “desde abajo” se evidencia de manera particular en el contexto ecuatoriano, donde la interculturalidad es concepto, apuesta y proyecto acuñado y significado por el movimiento indígena, y principio ideológico de su proyecto político que —desde los 90— ha venido punteando la transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones existentes. El hecho de que su sentido provenga de este movimiento, pensado no sólo para él sino para el conjunto de la sociedad, es significativo (...)” (Walsh, 2010: 12).

En otro texto (Walsh, 2006a:22) añade:

“como tal, esta configuración conceptual es por sí misma “otra”, en primer lugar porque proviene de un movimiento étnico-social y no de una institución académica, luego porque refleja un pensamiento que no se basa en los legados eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad y, finalmente, porque no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico, es decir, del norte global”.

En síntesis, el énfasis en la crítica (a la colonialidad) y la transformación social (vinculada a la lucha contra las desigualdades y a su trabajo con movimientos indígenas y afrodescendientes, especialmente en Ecuador) hacen del de Walsh un trabajo singular (Soria, 2014). Asimismo, la concepción de la in-

terculturalidad como proyecto social no deja de plasmar la necesidad de problematizar el cruce entre epistemología y política. Son estos dos ejes, vitales para Walsh, los que tomaré como vías para direccionar el desarrollo de una crítica a la autora “en sus propios términos”.

## **La crítica epistemológica: crítica a la “alteridad radical” como locus de verdad**

Cuando Walsh declara, como hemos visto, que la interculturalidad crítica es “algo por construir” y la diferencia de otros sentidos de interculturalidad, bien parece reconocer que la reflexión-praxis decolonial está inmiscuida en la matriz colonial y no lleva, automáticamente, al cáliz de la transformación (Soria, 2014: 53). Es decir, el proyecto intercultural-decolonial no se concebiría, de manera *naïf*, como un programa que busca erradicar el poder (aunque sí sus modos coloniales).

Sin embargo, algo de estas iniciales demarcaciones se diluye cuando re- vemos el diagnóstico que la autora realiza sobre la colonialidad y sus vinculaciones con el estado latinoamericano, de donde parece derivarse la idea de que otro modelo de sociedad pudiera expiar el problema de la exclusión y, por tanto, de la conflictividad social. Así, por ejemplo, Walsh dice:

“al crear un Estado y una sociedad que parten de y dan razón a los grupos y a la cultura dominantes haciendo que lo “nacional” los represente, refleje y privilegie y no al conjunto de la población, *se estructura la conflictividad* y problemática pervivientes de la colonialidad (...) [la interculturalidad] parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también *de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran*” [Walsh, 2008: 139-140, las cursivas son mías]

Según Sofía Soria (2014), el problema estaría situado en que Walsh coloca el nudo del conflicto en una deficiente representación de los intereses sociales, dejando ausente de problematización la cuestión central acerca del carácter constitutivo de la desigualdad dentro de la con-formación social. Al ignorar el carácter fallido que observa la constitución de lo social, Walsh no solo cae en una visión totalizadora de la sociedad que ve sus malestares vinculados a la configuración histórica de *un* modelo de Estado, sino que parece asumir la posibilidad de que una sociedad de representación plena sea posible y, para ir más

lejos, esta unidad social sería restituible de la mano de un modelo contrapuesto (un modelo “otro”) de sociedad y Estado.<sup>107</sup> Pareciera entonces que, según lo implicado en las líneas de Walsh, correr los márgenes del estado uniaxial podría habilitar la constitución de la sociedad como unidad-en-la-pluralidad<sup>108</sup> (o de igualdad-en-la-diferencia o igualdad en la representación).<sup>109</sup>

De este análisis, se deriva una posición de exterioridad necesaria que debe tomarse para resolver la conflictividad social derivada de la colonialidad y la matriz monocultural del Estado. Así, como ya he señalado, aunque en numerosas ocasiones se haga la salvedad de que la interculturalidad es un proyecto que involucra a “todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Walsh, 2010: P), se termina recalando la especial relevancia de una suerte de otredad radical que, encarnada en los movimientos indígenas y afro-descendientes, vendría a conducir el proyecto decolonial. Al respecto, Walsh expresa:

---

<sup>107</sup> A esta crítica, Soria (2014), añade otra que yo no abordo aquí y que ha sido anticipada por Restrepo y Rojas (2010), al hablar de modernidad hiperreal: p. 49 en Soria. Y que se extiende al conjunto de la perspectiva moderna/(de)colonial

<sup>108</sup> Así, por ejemplo, Walsh (2009) analiza las transformaciones estatales en Bolivia y Ecuador con un alto tono esperanzador. En algunas líneas, pareciera que el horizonte de cambio se sitúa en la formación de estados plurinacionales, que vendrían a significar una base transformada y transformadora de aquel legado de la matriz colonial del poder. Así, se dirá por ejemplo: “en la resistencia, la insurgencia y la movilización y las que están instruyendo los actuales procesos de refundación en países como Bolivia y Ecuador. Es con relación a estas perspectivas y procesos que la interculturalidad asume y construye su importancia y significación.” (Walsh, 2009:14) Aunque este no es el eje de mi trabajo, considero importante plantear al menos la pregunta: ¿la pluralización de lo social implica por sí misma una transformación en la estructuración de las desigualdades sociales? ¿de qué es garantía un estado plurinacional?

Silvia Rivera Cusicanqui (2015) en su libro, *Mito y desarrollo en Bolivia: El giro colonial del gobierno del MAS*, ha planteado críticas y contradicciones de los actuales procesos de transformación en Bolivia. La propia Catherine Walsh ha marcado, en sus últimos textos (véase en la bibliografía Walsh, 2015 y Walsh, 2016) el giro decepcionante en el que han caído estos procesos, en los que estuvo personalmente implicada argumentando que utilizan la interculturalidad de un modo funcional, aún si su discurso es crítico y esperanzador.

<sup>109</sup> No pretendo renegar de este como un horizonte utópico, sí considero cuestionable la forma en que se encara este horizonte, suplantando un modelo de Estado por otro.

“por la misma pervivencia de la matriz colonial, la decolonialidad parte de un *posicionamiento de exterioridad*<sup>110</sup> por las violencias raciales, sociales, epistémicas y existenciales vividas. Por eso, su proyecto no es la incorporación, incluso o superación –tampoco, simplemente, la resistencia– sino la reconstrucción o refundación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y poder que podrían contribuir a la edificación de sociedades distintas” (Walsh, 2009: 55; las cursivas son mías).

“La interculturalidad forma parte de un pensamiento “otro” que es construido desde la particularidad de lugares políticos de enunciación (por ejemplo, los movimientos indígenas y afro-descendientes” (Walsh, 2006: 41-42 en Soria, 51).

Una vez más, Walsh parece tender hacia la fetichización de la noción de otro contra la que ella misma previene (Walsh, 2006:22). En otras palabras, parece olvidar que el hecho de estar socialmente ubicado en el lado del oprimido no implica asumir una posición de lucha subalterna, que “no existe una correspondencia entre el locus de enunciación y lo que se enuncia” (Restrepo y Rojas, 2010: 188), entre el lugar desde dónde se piensa y la posición política o perspectiva epistémica que se toma.

Probablemente, esto se debe al hecho más general de que la enunciación de un proyecto político (en este caso, el decolonial) implica, asimismo, la búsqueda de un sujeto político. Walsh parece encontrar este sujeto en el movimiento indígena y, con posterioridad en sus textos, en lo afro-descendiente. No obstante, el problema es que ella sitúe a estos sujetos por fuera de la modernidad, como si ellos fueran *per se* portadores de una diferencia radical y constitutiva; lo que redundaría en la expresión de afirmaciones con tono esencializante. Esto se encuentra incluso en sus textos más recientes:

“En su sentido crítico, la interculturalidad no apunta el problema de diversidad étnica, sino el problema de la diferencia colonial. Es

<sup>110</sup> Contradictoriamente, Walsh dice: “Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es *implosionar –desde la diferencia– en las estructuras coloniales del poder (...)* Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados”. Sostengo que la postura es contradictoria porque la idea de implosión implica un accionar que se sitúa *dentro* de un marco (social, en este caso), que imposibilitaría situarse en esa posición de exterioridad de la que partiría la interculturalidad-decolonialidad.



decir, una diferencia ontológica, política, epistémica, económica y de existencia-vida impuesta desde hace más de 500 años atrás, y fundamentado en intereses geopolíticos y geoeconómicos” (Walsh, 2016: 23)

¿Responden las afirmaciones de Walsh a un “clima de época” que pone las esperanzas de futuro en los pueblos indígenas? ¿Se deben estos esencialismos a que se piensa a estos sujetos como representantes de un “pluralismo preexistente” concebido un tanto prístinamente? ¿Existe de fondo una creencia en que el abordar un proyecto desde esta diferencia colonial restituirá, per se, esa “pluralidad perdida”? ¿O esto se vincula, quizás, a la imposibilidad de interpretar-experimentar de un modo más completo la idea-fuerza del *pachakutik*?<sup>111</sup>

De cualquier modo, lo cierto es que al situar a los sujetos que operan desde la diferencia colonial como sujetos “otros”, Walsh comete una operación propia de la metafísica moderna que pretende desanudar: genera un pensamiento dicotómico binario por el que lo moderno –en tanto vinculado a la colonialidad– se asume como violento, y estas otredades radicales asumen el carácter de no violentas, sirviendo de base para la construcción de sociedades diferentes (Soria, 2014). Aunque claramente los rasgos que asume esta alteridad son diferentes a los asignados por el patrón colonial de poder (que inferioriza, jerarquiza y subordina diversos grupos), la operación es la misma: crear identidades cerradas relativas a ciertos grupos humanos en las que, más específicamente, se construye y se desplaza al sujeto indio al lugar de la “otredad radical”.<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> En su libro del 2009, al preguntarse sobre la evolución y naturaleza de los procesos de cambio que estaban teniendo lugar en Ecuador y Bolivia, Walsh expone brevemente sobre el *pachakutik*: “Los pueblos y nacionalidades indígenas de la región se han venido refiriendo a estos cambios como indicativos de un *pachakutik*: un vuelco total de una era en el que un cierto orden (*pacha*) vuelve o regresa (*kutik*), para originar un orden (*pacha*) distinto; el retorno o regreso de tiempos nuevos. Dicen que el *pachakutik* está entrando y la *ñaupa* está asumiendo fuerza, y que con eso es posible alcanzar un nuevo orden social de armonía y construir un pensamiento de lógica de convivencia de las sociedades culturales existentes (Yampara, 1995). Esto permitiría salir del actual ambiente segregacionista, exclusionista y del reino de la destrucción impulsada por el capitalismo y el mercado”. (Walsh, 2009: 17-18).

<sup>112</sup> Con esto no quiero restarle potencialidad política al movimiento indígena, negar el proceso de subalternización al que, podemos decir, se han visto sometidos históricamente numerosos pueblos de la región ni negar, de modo simplista, que puede ser necesario defender estas identidades con propósitos de resguardo de derechos o para conquista de otros nuevos.

Sin duda, es esta concepción inmaculada de la alteridad lo que lleva a caer en posiciones mesiánicas y retóricas salvacionistas que dan al sujeto indio-indígena un lugar de privilegio epistémico (Restrepo y Rojas, 2010). En la demarcación cultural y epistémica que funda su otredad radical, lo indio desprende una heroicidad que opera fuente de esperanza del proyecto decolonial. Al asumir una relación directa y necesaria entre la ubicación social del sujeto, y su perspectiva epistémica-política, parece ser que estos sujetos subalternizados actúan como lugar de refugio anti-moderno. Al ocupar un lugar de exterioridad, se da la impresión de que sus comunidades operan como espacios de no contaminación frente a lo colonial-moderno. Así, por ejemplo, se expresa: “[el] uso “otro” no implica un conocimiento práctico, poder o paradigma más, sino un pensamiento, práctica, poder y paradigma *de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes*” (Walsh, 2006<sup>a</sup>: 21; las cursivas son mías).

El hacer de una identidad (en este caso, la india) el lugar por antonomasia<sup>113</sup> de la diferencia colonial, el ponerla como cimiento para la construcción de un proyecto político-epistémico “otro” conduce a un problema con dos aristas: (i) por un lado, se repite de manera más o menos inconsciente una retórica emancipatoria que es propia de la modernidad que se critica y; (ii) por el otro, se cae en una perspectiva políticamente ingenua que no ve –o, al menos, no permite ver– contradicciones ni conflictos en lo indio. Al ser esta identidad un reducto de no-violencia, un espacio para situarse por fuera de lo moderno, dejan de ser analizables los conflictos –de clase y género, por nombrar los más obvios– y construcciones de diferencia al interior de esas “comunidades”.

## **La crítica política: dificultades y posibles gestos coloniales**

Como marqué con anterioridad, al colocar el nudo del conflicto en una deficiente representación de los intereses sociales (de la que lo indio y lo afro estarían particularmente excluidos), Walsh parece situar el proyecto decolonial (un proyecto de y desde la diferencia colonial) como una oportunidad para recuperar una “pluralidad perdida” por la modernidad-colonialidad (Soria, 2014). Es decir, la búsqueda de una “sociedad otra” tiene que ver con la falta de unidad y la fragmentación propia del sentido moderno de sociedad,<sup>114</sup> con el *modus*

---

<sup>113</sup> Esto se debe, en gran medida, a la centralidad que tiene la variable raza en sus conceptualizaciones, al estudio de la “etnización del poder” que sería propia de la colonialidad (Restrepo y Rojas, 2010).

<sup>114</sup> Sostiene Walsh: ““sociedad” reflejada en los “duros” de la sociología designa y universaliza una forma singular de mundo, que intenta regular a sus miembros acorde a sus normas,

*vivendi* de las sociedades modernas existentes, así como con la posibilidad de restituir esa unidad plural en el marco de un proyecto con genuinas intenciones de unificación. Apunta Walsh:

“Pero claro, la posibilidad que surge de los momentos actuales no radica necesariamente en asumir un pensamiento indígena o afro. La posibilidad es también construir una tercera alternativa, *una alternativa que busca la relación y complementariedad* con estos pensamientos pero que se encamina hacia una realidad y sociedad nuevas (Walsh, 2009: 18; las cursivas son mías)

“(…) un proyecto de sociedad “otra”, es vislumbrar la problemática tanto del proyecto histórico de sociedad como de la sociedad misma (...) es reposicionar la idea y práctica de sociedad como la articulación o el encuentro entre lo que Yampara nombró como matrices cultural-civilizatorias y visiones de vida; articulación y encuentro dentro de marco de equidad, igualdad y justicia de y para todos” (Walsh, 2009: 58).

Un problema adicional se presenta cuando Walsh (2005) identifica esta “otredad” con la emergencia de “lo propio” como alternativa a la matriz colonial del poder y sus mecanismos de subordinación por racialización y/o etnización. Al defender el horizonte político de una realidad sud-latino-americana que se piensa junto con lo indio y lo afro, la frontera entre uno y otro espacio se pierde. En la búsqueda superadora de la colonialidad “lo otro” se confunde con “lo propio”. Walsh comenta:

“(…) con todo lo argumentado no pretendo sugerir que se deba “desechar” la palabra “sociedad”. Más bien pretendo señalar la necesidad de re-fundarla y re-significarla desde la realidad y el contexto ecuatorianos, andinos y sudamericanos” (Walsh, 2009: 56).

“Descolonizarse tiene un lugar fundamental tanto en lo político como en el pensamiento. Apunta a la afirmación y al fortalecimiento de “lo propio”, de lo que ocurre “casa adentro” (...) La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar *desde lo propio y desde lógicas otras y pensamientos’-otros*” (Walsh, 2005: 23-24; las cursivas son mías).

---

sacrificando la diversidad por el propio bien del “conjunto”, ése que se aferra a las normas y estándares de humanidad del grupo dominante (...) el enlace entre esta noción y los patrones del poder de la colonialidad/modernidad no podría ser más claro (Walsh, 2009: 57?).

Pero entonces: ¿qué es “lo otro” y que es “lo propio” dentro de la realidad ecuatoriana, andina, sudamericana? ¿Qué separa y diferencia a una esfera de la otra? Si lo otro, como lo entiende Walsh, es lo que contiene el potencial insurgente del orden existente, ¿qué legitimidad tiene “lo propio” en la disputa por la transformación social? ¿Cómo se exime “lo propio” de la colonialidad? ¿De dónde obtiene “lo propio” esa legitimidad?

Los pasajes de Walsh al respecto no son demasiado esclarecedores ni dan una problematización un poco más exhaustiva de la cuestión. Se dice, por ejemplo,

“La interculturalidad pensada y accionada “desde abajo” siempre ha tenido una intencionalidad transformativa. Esta intencionalidad se dirige, por un lado, hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado. Algunos llaman esa la “intraculturalidad”. Y por el otro lado, se dirige hacia la inter-relación, realmente posible solo cuando se logra derrumbar la diferencia colonial” (Walsh, 2016: 22-23).

“(…) Para que un “sistema plurinacional” sea realmente revolucionario, descolonizador y abarcador debe juntar las fuerzas sociales vivas en su diferencia y diversidad, dar cabida a maneras “otras” de *concebir y edificar no sólo lo propio indígena sino también lo plurinacional*, y asumir en la práctica real el principio y la apuesta de la interculturalidad” (Walsh, 2009: 106).

En este sentido, podemos avanzar otras preguntas para la crítica. Nombrar “lo propio” como aquello relativo a *la realidad* (plural) indo-afro-latino-suramericana, ¿no es un modo de invisibilizar esa pluralidad que busca rebelarse? Hablar de la realidad, en singular, ¿no apacigua las diferencias que un paradigma “otro” necesita resaltar si lo que desea es rechazar los procesos y discursos de subalternización que se denostan y rechazan?

Se puede decir aún más, la “afirmación y fortalecimiento de lo propio” (Walsh, 2005: 23) ¿no se transforma, de la mano de una (práctica) intelectual, en un modo de apropiación de lo otro?

Este último punto, que emerge por la ausencia de ciertas problematizaciones y/o la ausencia de una auto-interrogación que se haga explícita en sus textos, ha sido contundentemente problematizado por Gayatri Spivak (1998) al abordar el tema del sujeto de conocimiento y los privilegios que se esconden detrás de tal sujeto.

En este último sentido, el problema adquiere mayor magnitud cuando vemos que la propia Walsh no habla solamente de “visibilizar”, sino que además

interpela a “introducir perspectivas invisibilizadas y subalternizadas (...) [a] interesarse con otras producciones” (Walsh, 2005: 20). Pero la indagación de sus textos muestra más una posición de “traductora” que de facilitadora de producciones subalternas. Me atrevo a decir que, por la lectura de sus textos, Walsh parece asumir la tarea de descodificar, de traducir, de mediar la realidad subalterna, sin preguntarse desde dónde se están recuperando esas experiencias y producciones “otras” o bien, dando por supuesto que están siendo recuperadas.

En este sentido aparece otra contradicción: se recupera constantemente la preocupación por la geopolítica del conocimiento –un concepto que Walsh toma de Walter D. Mignolo–, pero no se la pone en práctica. Walsh parece desconocer las influencias que esa misma geopolítica ejerce sobre su propia labor. Sospecho que estas contradicciones o insuficiencias se derivan de una concepción un tanto monolítica de la geopolítica del conocimiento. Esta se observa en algunos fragmentos puntuales:

[la interculturalidad] es por sí misma “otra”, en primer lugar *porque proviene de un movimiento étnico-social y no de una institución académica (...) porque no se origina en los centros geopolíticos de producción del conocimiento académico*, es decir, del norte global” (Walsh, 2006a: 22; las cursivas son mías).

No obstante, esta imposibilidad de desprenderse de la interpretación del norte global como norte geográfico es lo que lleva a descuidar el hecho de que el norte global opera a través de articulaciones en distintos puntos del sur global. Esta observación ha sido bien señalada por Silvia Rivera Cusicanqui (2010) al indicar que:

“la estructura arborescente del colonialismo interno se articula con los centros de poder del hemisferio norte, llámense universidades, fundaciones u organismos internacionales (...) la estructura ramificada del colonialismo interno-externo tiene centros y subcentros, nodos y subnodos, que conectan a ciertas universidades, corrientes disciplinarias y modas académicas del norte, con sus equivalentes en el sur” (Rivera, 2010: 63).

“(...) por ello, en lugar de una geopolítica del conocimiento yo plantearía la tarea de realizar una “economía política” del conocimiento. No solo porque la “geopolítica del conocimiento” de signo anticolonial es una noción que no se lleva a la práctica, y que más bien se contradice a través de gestos de recolonización de los imaginarios y las mentes de la intelectualidad del sur. También porque es necesari-

rio salir de la esfera de las superestructuras y desmenuzar las estrategias económicas y los mecanismos materiales que operan detrás de los discursos” (Rivera, 2010: 65).

Si hacemos un ejercicio de lógica, de la concepción monolítica de la geopolítica del conocimiento es deducible que Walsh, al producir desde una universidad del Sur junto con movimientos sociales, pueda asumir que su trabajo intelectual tenga menos contradicciones o esté más descolonizado, por decirlo de algún modo. De manera puntual, Silvia Rivera ha apuntado algunas críticas hacia ella:

“la moda de la historia oral se difunde entonces a la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito, cuyo departamento de Estudios Poscoloniales, al mando de Catherine Walsh –discípula y amiga de Mignolo–, imparte un postgrado enteramente *asentado en la versión logocéntrica y nominalista de la descolonización*”. Neologismos como “de-colonial”, “transmodernidad”, “eco-si-mía” proliferan y enredan el lenguaje, dejando paralogizados a sus objetos de estudio –los pueblos indígenas y afrodescendientes– con quienes creen dialogar. Pero además, crean un nuevo canon académico, utilizando un mundo de referencias y contrarreferencias que establece jerarquías y adopta nuevos gurús”. (Rivera, 2010: 64-65).

Si bien es cierto que la inflexión decolonial ha creado su propio lenguaje conceptual), muchos de sus conceptos, aunque algo difíciles de entender en un primer momento, ayudan a comprender ciertas problemáticas de la (des) colonización. Dicho esto, para el caso de Walsh, no podemos dejar de reconocer la presencia molesta de ciertos neologismos que la autora utiliza de un modo poco claro o, incluso, carente de sentido. En esta línea, se identifican expresiones como “Abya Yala Sur”, “cosmocimientos”, “cosmoexistencias” (Walsh, 2011), “re-existir”, “re-vivir”, así como establecer la diferencia entre “decolonial y descolonial” (Walsh, 2009), etc.

## **Reflexiones para terminar**

El subtítulo del texto resume, a mi criterio, los problemas que se trataron en estas páginas.

Lo panaceico del pensamiento de Catherine Walsh se incrusta en dos puntos: el primero, creer que un proyecto “realmente” unificador (un proyecto intercultural, por ejemplo), podrá cambiar la matriz colonial del Estado y la

supuesta (históricamente construida) univocidad cultural de la nación. El segundo, remite a la creencia de que esta resolución de conflictividad vendrá de la mano de la articulación y crecimiento de movimientos indígenas y afros, de un modelo de sociedad que tome “lo propio”, etc. A la crítica desarrollada anteriormente, solo cabe agregar un detalle que, a mi modo de ver, saldaría muchas de las complicaciones que aparecen en el trabajo de Walsh: hablar de hacer política en y desde los márgenes sería una alternativa viable en lugar de poner como fundamento de la praxis y la reflexión la figura de la diferencia colonial. Hablar en términos de estos márgenes tampoco implicaría negar esa diferencia, pero sí podría posibilitar un corrimiento de los postulados más esencialistas.<sup>115</sup>

Por otro lado, lo neocolonial se pensó como un acto de provocación: con el calificativo busqué llamar la atención sobre algunas ingenuidades teórico-políticas o, al menos, sobre la necesidad de hacer explícita la presencia de ciertas contradicciones y problematizarlas. En este sentido, las palabras de Walsh una de mis primeras lecturas para introducirme al pensamiento decolonial. Al adentrarme un poco más en la historia, las tensiones, las disputas y las construcciones del pensamiento latinoamericano las críticas a Walsh fueron pensadas como parte de un proceso de autocritica. Y aunque posiblemente algunas cuestiones no sean susceptibles de ser completamente saldadas (por las contradicciones mismas de la política y de lo político), lo crucial es tener conciencia del espacio social, político y epistémico para poder interpelarnos sobre la posibilidad de reproducir discursos, operaciones, gestos coloniales, aún si nuestras intenciones son de las buenas.

## Bibliografía

- BARABAS, A. (2014). “*Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios*”, en *Configuracoes* (en línea), URL: <http://configuracoes.revues.org/2219>; DOI: 10.4000/configuracoes.2219
- CEAPI. (2017). Pronunciamento del Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas de la Provincia de Jujuy (CEAPI-Jujuy) y del CEAPI Nacional por la provincia de Jujuy, ante re-estructuración del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. URL: <https://goo.gl/YJLkru>

---

<sup>115</sup> Uno de los últimos textos de Walsh parece encaminarse en este sentido. En “¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala”, Walsh empieza a hablar de “grietas”, lo que abre paso a un marco conceptual completamente diferente.

- RESTREPO, E. y ROJAS, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- RIVERA CUSICANQUI, S. (2015). *Mito y desarrollo en Bolivia: el giro colonial del gobierno del MAS*. La Paz: Plural Editores.
- SPIVAK, G. C. (1998) “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”, en *Orbis Tertius*, 3 (6), 175-235. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf)
- SORIA, S. (2014). *El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión*. *Tabula rasa*, (20).
- WALSH, C. 2005. “Introducción: (re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”, en: C. Walsh (comp.), *Pensamiento crítico y matriz colonial*. 13-35. Quito: Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, Abya-Yala.
- WALSH, C. 2006. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial”, en: C. Walsh, A. García Linera y W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. 21- 70. Buenos Aires: Del Signo.
- WALSH, C. 2008. “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, en *Tabula Rasa*. 9: 131-152.
- Walsh, C. 2009. *Interculturalidad, estado y sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Simón Bolívar-Sede Ecuador, Abya-Yala.
- WALSH, C. 2010. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, Disponible en: [http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf)
- WALSH, C. 2011. “Afro and Indigenous Life Visions in/and Politics. (De)colonial Perspectives in Bolivia and Ecuador”, en *Revista de estudios Bolivianos/Bolivian studies journal*.
- WALSH, C. (2015). “¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos”, en Montufar C y Balseca F. editores, *Ecuador: desafíos para el presente y el futuro*. (págs. 269-282). Quito Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, ediciones La Tierra.
- WALSH, C. 2017. “¿Interculturalidad y (de)colonialidad)? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala”, en: García Diniz, Alai., et al. (orgs.). *Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização*. Pedro & Joao Editores: Sao Carlos-Brasil.



### **III: TRABAJO(S) Y TRABAJADORXS**

# LA DIALÉCTICA ALIENACIÓN–LIBERACIÓN. MILCIÁDES PEÑA Y JOHN WILLIAM COOKE: DESDE, PERO MÁS ALLÁ DEL PROCESO DE TRABAJO

Guido Galafassi<sup>116</sup>

## Resumen

Si bien el concepto de alienación tiene su origen claro en la teoría de Marx en relación al mundo del trabajo y a la expropiación que sufre el trabajador al ser obligado a insertarse en las relaciones de producción capitalistas, contiene a su vez la potencialidad de abrir todo su abanico interpretativo a la totalidad de la vida humana abarcando así la multiplicidad de factores y mecanismos de dominación, no solo en el plano material-económico sino también, y hasta con más fuerza, en los planos ideológicos, políticos y culturales que articulan el significado de las conductas repetitivas de la vida cotidiana. El pensamiento de Milcíades Peña y John William Cooke es el que será revisado con algo más de detalle.

**Palabras claves:** alienación – trabajo – teoría

## Introducción

Si bien la categoría alienación y su correspondiente dialéctico liberación son consustanciales al marxismo en particular y a toda teoría crítica en general, fue sin lugar a dudas en los rebeldes años sesenta y setenta cuando adquieren toda su fuerza explicativa y movilizadora en términos políticos y culturales. Es que estas categorías llegaron a adquirir, si bien no en forma mayoritaria pero si jugando un rol importante, una profundidad tal que llegaron incluso a poner en tensión toda versión que redujera básicamente la opresión a las relaciones que se entablan en el proceso de trabajo. Es que alienación, si bien tiene su origen claro en la teoría de Marx en relación al mundo del trabajo y a la expropiación que sufre el trabajador al ser obligado a insertarse en las relaciones de producción capitalistas, contiene a su vez la potencialidad de abrir todo su abanico interpretativo a la totalidad de la vida humana abarcando así la multiplicidad de factores y mecanismos de dominación, no solo en el plano material-económico sino también, y hasta con más fuerza, en los planos ideológicos, políticos, culturales que articulan el significado de las conductas repetitivas de la vida

---

<sup>116</sup> Profesor Titular UNQ, Director GEACH (Grupo de Estudios sobre Acumulación, Conflictos y Hegemonía), Investigador Independiente CONICET. Correo electrónico: ggalafassi@unq.edu.ar

cotidiana. Esto no implica dejar de reconocer que es la alienación generada por el proceso de trabajo en la sociedad capitalista aquella que ha suscitado un mayor interés por pensadores, académicos e intelectuales marxistas por cuanto es así como lo plantea centralmente Marx. Sin embargo, la alienación en el sentido cultural y político y de la vida cotidiana fue resaltada en aquellos años tanto fuera como dentro de nuestras fronteras, no solo por intelectuales y académicos sino también por múltiples expresiones del mundo del arte y la cultura así como por las manifestaciones de organizaciones y movimientos de protesta y reivindicación.

Ampliar la profundidad e implicancia del concepto alienación implica necesariamente plantear una concepción integral y dialéctica de la existencia y problemática humana en la cual las relaciones sociales de producción si bien tendrán un papel central a la hora de explicar la complejidad de la sociedad capitalista, de ninguna manera agotan ni reducen el campo de interpretación, sino que por el contrario necesitan de toda la compleja dimensionalidad política, ideológica y cultural para que se puedan entender los intrincados mecanismos que ejercen explotación y dominación, avalados y aceptados de maneras subrepticia y nunca del todo manifiesta por las masas, lo que explica su renovación constante y continuación a lo largo de los últimos siglos. Es aquí entonces donde el binomio alienación-liberación entra en juego para ayudar a comprender el múltiple proceso de la opresión de clase y de los sujetos. Será entonces necesario comenzar con un breve repaso de la noción de alienación en Marx.

## **La alienación en Marx: proceso de trabajo y proceso de producción**

Marx es contundente respecto a cómo el proceso de producción de una sociedad de clases genera necesariamente alienación. Y específicamente se detiene en el proceso de alienación en la sociedad capitalista. Y este proceso de alienación se encuentra, a los ojos de Marx, directamente ligado a la particular forma que tiene el capitalismo de organizar la producción, pues la producción capitalista implica también una particular manera de organizar las clases sociales y su participación en los mecanismos de explotación y dominación. Producción y trabajo capitalista representan para Marx alienación, por su carácter externo y apropiado por la clase dominante. Un trabajo que le resulta obligatorio al obrero debido precisamente a la forma perversa que asume la libertad en el reinado del capital. Un trabajo que le quita al hombre toda su integridad, dividiéndolo

y separándolo de su creación. Un trabajo cuyo fruto solo sirve para enriquecer a su explotador y que lo esclaviza en su condición de subordinado. Esta alienación del trabajo explicada en las propias palabras de Marx (2004):

“consiste ante todo en que el trabajo es externo al obrero, es decir, no pertenece a su ser, y por tanto en su trabajo el obrero no se afirma, sino que se niega, se siente insatisfecho, infeliz, no desarrolla una libre energía física y espiritual, sino que agota su cuerpo y destruye su espíritu. Por eso sólo fuera del trabajo el obrero se siente dueño de sí, y en cambio se siente fuera de sí en el trabajo. Está en su casa si no trabaja, y si trabaja no está en su casa. Por lo tanto su trabajo no es voluntario, sino obligado. Es un trabajo forzado. No es la satisfacción de una necesidad, sino tan sólo un medio para satisfacer necesidades extrañas. Tan extraño es el trabajo, tan poco pertenece al obrero, que apenas desaparece la coacción física o de otro orden, el trabajador escapa del trabajo como de la peste. El trabajo alienado es un trabajo de sacrificio de sí mismo, de mortificación... Ciertamente el trabajo produce para los ricos cosas maravillosas, pero para el obrero, deformaciones. Sustituye el trabajo por máquinas, pero arroja a una parte de los obreros a un trabajo bárbaro, y transforma a la otra parte en máquina. Produce cosas espirituales, pero para el obrero produce idiotismo y cretinismo”.

Pero esta alienación que se corporiza férreamente en el obrero, está presente en todas las clases de la sociedad capitalista representada sin embargo bajo cualidades diferenciadas. Una clase es la promotora de la alienación y la identifica como la clase encaramada en una posición de dominación. La otra clase padece más contundentemente todas las consecuencias del proceso de alineación que le quita todos los atributos posibles para considerarse como seres humanos integrales.

“La clase poseedora y la clase proletaria representan la misma alienación humana. Pero la primera se encuentra bien; esta alienación la confirma, sabe que su fuerza está allí, que en ella bebe la apariencia de un existir humano; en tanto que la segunda (el proletariado) no ve en esta alienación sino su propio anonadamiento, su impotencia y la realidad tangible de una existencia contraria al hombre [...] La propiedad privada es empujada a su propia ruina porque crea el proletariado, la miseria física y moral conscientes, una deshumanización que se conoce y tiende por ello a suprimirse” (op. cit.).

Esta división de la sociedad en clases que está mediada por la explotación y la dominación distribuye obviamente las causas y las consecuencias de la alienación de manera diferenciada. Será la clase obrera en la sociedad capitalista aquella que por su propia definición padezca la mayor parte de los males de la vida en general y todos aquellos concernientes al mundo de la producción y del trabajo. Y estos males se transforman en el bienestar de las clases burguesas, dado que lo que padece el obrero constituye el acicate y el generador de la riqueza para las clases poseedoras. Es que la manufactura,

“convierte al obrero en un monstruo, fomentando artificialmente una de sus habilidades parciales, a costa de aplastar todo un mundo de fecundos estímulos y capacidades, al modo como en las estancias argentinas se sacrifica un animal entero para quitarle el pellejo o sacarle el sebo. Además de distribuir los diversos trabajos parciales entre diversos individuos, se divide al individuo mismo, se lo convierte en un aparato automático adscrito a un trabajo parcial, dando así realidad a aquella desazonadora fábula de Menenio Agripa en la que aparece un hombre convertido en simple fragmento de su propio cuerpo... Los conocimientos, la perspicacia y la voluntad que se desarrollan, aunque sea en pequeña escala, en el labrador o el artesano independiente, como en el salvaje que maneja con su astucia personal todas las artes de la guerra, basta con que las reúna ahora todo el taller en un conjunto. Las potencias espirituales de la producción amplían su escala sobre un aspecto a costa de inhibirse en los demás. Lo que los obreros parciales pierden se concentra, enfrentándose con ellos, en el capital. Es un resultado de la división manufacturera del trabajo al erigir frente a ellos, como propiedad ajena y poder dominador, las potencias espirituales del proceso material de producción. Este proceso de disociación comienza con la cooperación simple donde el capitalista representa frente a los obreros individuales la unidad y la voluntad del cuerpo social del trabajo. El proceso sigue avanzando en la manufactura, que mutila al obrero al convertirlo en obrero parcial. Y se remata en la gran industria, donde la ciencia es separada del trabajo como potencia independiente de producción y arrojada al servicio del capital. En la manufactura, el enriquecimiento de la fuerza productiva social del obrero colectivo, y por tanto del capital, se halla condicionada por el empobrecimiento del obrero en sus fuerzas productivas individuales” (Marx, 1975, T. I, cap. 12).

La deshumanización que la alienación genera se origina fundamentalmente en el culto y la necesidad de dinero que el mercado capitalista genera. El circuito de la producción que gira alrededor de la mercancía esclaviza y bestializa al hombre convirtiéndolo en casi nada más que un perseguidor del fruto de la economía capitalista, ennegreciendo todo horizonte de libertad humana más allá de la pura obsesión por el dinero.

“El hombre se empobrece continuamente en tanto que hombre, tiene necesidad de cada vez más dinero para adueñarse de esos seres hostiles [las mercancías], y la fuerza de su dinero decrece en razón inversa a la masa de la producción, es decir que su necesidad aumenta a medida que aumenta la fuerza de su dinero. Es por ello que la necesidad de dinero es la verdadera necesidad engendrada por la economía política, la única necesidad que engendra. La cantidad de dinero se convierte cada vez más en la única necesidad esencial del hombre. La inmoderación y la falta de medida devienen de sus verdaderas medidas. En parte esta alienación del hombre se manifiesta en que engendra por un lado el refinamiento de las necesidades y de los medios para satisfacerlas y, por otro lado, la bestialización, la simplificación grosera y abstracta de las necesidades [...] Para el obrero, incluso la necesidad de aire puro y libre deja de ser una necesidad. El hombre se acostumbra a habitar cavernas que están envenenadas por el aroma pestilente de la civilización [...] La suciedad, ese signo de la caída y de la degradación del hombre, los excrementos de la civilización, se convierten en el medio vital del obrero [...] El hombre no solamente deja de tener necesidades humanas, sino que pierde sus necesidades animales, porque el salvaje o el animal tienen pese a todo la necesidad de cazar, de moverse” (Marx, 2004:16).

Es que el capital le ha quitado a la vida todo entusiasmo, toda posibilidad de goce más allá de la apetencia individual por riqueza material. Ha llevado al extremo el ideal de acumulación cercenando aquello por lo cual decía luchar la modernidad a partir de sus supuestos ideales. El capital y su vocación mercantil han aniquilado toda esperanza de libertad integral al reducir a esta a una pura libertad económica, haciendo de la competencia en el mercado el exclusivo inspirador de la existencia humana. En síntesis, el capital

“ha ahogado el sagrado éxtasis del fervor religioso, el entusiasmo caballeresco y el sentimentalismo filisteo en las aguas heladas del cálculo egoísta. El capital ha convertido el valor personal en valor de

cambio y ha sustituido un sinfín de libertades inalienables y particulares por una sola libertad espeluznante: la libertad de comercio. En una palabra, ha cambiado la explotación velada por las ilusiones políticas y religiosas por una explotación brutal, directa desnuda y desvergonzada” (Marx y Engels, 2004).

## **El planteo de la alienación en la Argentina de los años '60: Milcíades Peña y John William Cooke**

Hemos utilizado las palabras alienación y desalienación. Estas dos palabras sintetizan los dos conceptos fundamentales del marxismo. El concepto de alienación y de la lucha por la desalienación son la esencia, el corazón del pensamiento marxista.

Milcíades Peña comienza con esta contundente y clara afirmación una de los principales apartados de sus notas sobre la “Introducción al pensamiento de Marx”, curso que dictara en 1958 en la Universidad de Buenos Aires. La centralidad del binomio alienación-desalienación es clave y deja en segundo plano cualquier otra interpretación parcializada del marxismo. Avanzando en sus precisiones agrega: “alienación quiere decir que el hombre está dominado por cosas que él creó. Alienación quiere decir que el hombre ha proyectado partes de sí mismo, las ha transformado en cosas, y que esas cosas dominan al hombre.” Tomando a Marx literalmente (tomo I El Capital), menciona la evolución de los procesos de alienación de lo religioso a lo productivo,

“la acción conjunta de los individuos” –dice Marx– “va creando mil fuerzas productivas. Pero una vez creadas, estas fuerzas dejan de pertenecer a los que la crean, se les vuelven hostiles y los tiranizan”. “Así como en las religiones el hombre está dominado por las criaturas de su propio cerebro, en la producción capitalista lo vemos dominado por los productos de su propio brazo” –El capital, I–. Los precios de las mercancías “cambian constantemente, sin que en ello intervengan la voluntad y el conocimiento previo ni los actos de las personas entre quienes se realiza el cambio. Su propio movimiento social cobra a sus ojos la forma de un movimiento de cosas bajo cuyo control están, en vez de ser ellos quienes lo controlen” –El capital, I– (Peña, 1958:11).

Es decir que en primer lugar la alienación no es una característica exclusiva del capitalismo y en segundo lugar las características del proceso de alienación

son inherentes al desarrollo histórico de la sociedad. Al desarrollarse ampliamente las fuerzas productivas en el capitalismo, la alienación estará cada vez más en relación directa con el dominio que las cosas ejercen sobre los hombres, cosas que esos hombres mismos crearon previamente pero que se les terminaron escapando de su control. Es así entonces, que la desalienación se desprende fácilmente de este enunciado al sostener Milcíades Peña que,

“Desalienación quiere decir que el hombre ponga bajo su control esas cosas que le oprimen y que son partes de sí mismo, productos de su trabajo. Desalienación quiere decir que, al dominar esas partes de sí mismo que se han convertido en cosas que hoy lo oprimen, el hombre se reencuentre consigo mismo, se rescate a sí mismo” (op. cit.:11).

Siguiendo luego la caracterización de las tres realidades a las que el hombre está ligado y que Marx desarrollara, por ejemplo, en “La Ideología Alemana”, Milcíades Peña deriva el origen de la alienación de estos tres momentos. Los objetos que el hombre produce, más precisamente en el momento en que comienza la producción de mercancías, escapan al control del productor que ya no los consume el mismo, adquiriendo independencia y dominando a los hombres a través de la ley del valor, del precio y del dinero. Pero esta producción de objetos bajo la forma de mercancía se ve a su vez atravesada por la producción de otros hombres y por la división del trabajo, la que se profundiza más y más a medida que se complejizan las relaciones sociales, las relaciones técnicas de producción y la emergencia de nuevas necesidades. Y con la división del trabajo “comienza el desarrollo unilateral del hombre” al tener cada uno una posición determinada en la esfera de la producción y de las relaciones sociales. Y al sucederse y desarrollarse estos procesos a lo largo de la historia,

“Se acentúa la unilateralidad del desarrollo de cada hombre. El hombre se aliena respecto de sus obras, de las cosas que él creó, es decir, se le aparecen como objetos extraños regidos por leyes propias que se le imponen pese a su voluntad. Y finalmente, al dividirse la sociedad en clases, el hombre se aliena respecto de sí mismo, y se produce la alienación entre el hombre y el hombre” (op. cit.:12).

Basándose en los *Manuscritos*, Milcíades Peña ahonda en el proceso de alienación derivado de la cosificación del trabajo y del mundo devenido en mercancía producto de la sociedad capitalista. El proceso de alienación del hombre es intrínseco al proceso de alienación del trabajo. Todo el resultado del trabajo



del hombre ya no solo se le aparece como una cosa extraña al trabajador, sino que además el producto de su trabajo se convierte en un poder ajeno, en el poder de otros hombres, de otra clase que lo dominan.

“Ya no sólo los productos de su trabajo aparecen ante el hombre como cosas y poderes extraños. Ahora es su propio trabajo el que le resulta algo extraño, externo. El hombre ya no trabaja porque trabajar es la esencia humana y sólo en el trabajo se realiza el hombre. Ahora el hombre alienado trabaja para vivir” (op. cit.:12).

Apelando a una de las máximas marxistas en tanto caracterización del hombre como ser social que se realiza a través de lo que hace (y no solo de lo que piensa, alejándose así de toda concepción idealista simplificada), ve al trabajo justamente como una parte esencial de la condición humana. Es así que la alienación moderna capitalista constituye la desfiguración de esta condición al alienarse el hombre en el trabajo y transformarse este en pura subsistencia. “El trabajo ya no es la condición y el supuesto superior de la vida, sino que es simplemente un medio, un instrumento, no para realizar la vida sino para satisfacer las necesidades biológicas más importantes (op. cit.:12).”

A partir de la alienación, Peña destaca la permanencia que implica plantear en términos de praxis la dialéctica explotación-dominación a lo largo de toda la obra de Marx. La centralidad del concepto de alienación es clave para Milcíades Peña a la hora de desmentir aquel prejuicio extendido respecto a las diferencias entre las obras tempranas y las maduras en Marx, entre el Marx humanista y el Marx científico. “Pues bien: como ya dijimos, la teoría de la alienación no es una cosa de la juventud de Marx, que Marx después haya dejado de lado. La teoría de la alienación impregna todo el pensamiento de Marx en todos sus momentos” (op. cit.:16).

Peña se encargará precisamente de rastrear el pensamiento de Marx sobre la alienación tanto en los “Manuscritos”, catalogados como expresión del Marx filosófico y joven, como en el propio “Capital”, identificado siempre, y más por aquellos años, como la obra de madurez de Marx, en la cual abandonaba toda especulación intelectual, para adentrarse en el estudio “científico” de la economía capitalista. Peña desmitificará precisamente esta interpretación positivista, trazando algunas bisectrices iniciales para ubicar al concepto de alienación como un entramado interpretativo de la dialéctica de la alienación/liberación del hombre. Esta alienación es una complejización de la opresión, la cual se expresa en múltiples dimensiones, no solo en lo económico-material, sino también en el plano político, cultural y de la vida cotidiana. Pero esto de

ninguna manera implica que Peña se descentrará demasiado del núcleo de origen de la alienación planteado por Marx, sino que por el contrario, destacará la importancia que Marx le asigna al proceso de alienación que surge de la primaria división de la sociedad en clases de explotadores y explotados y que se perfecciona en las relaciones capitalistas de producción, para desde aquí dejar planteado la compleja cobertura del proceso de enajenación en consonancia con su mirada dialéctica y profunda del marxismo. Central será entonces el carácter de mercancía que adquiere el trabajo bajo el capitalismo, entidad que engloba en si misma el proceso de enajenación, tanto por las relaciones sociales de la producción como por las características técnicas de la organización del capital. Así destacará Peña lo escrito por Marx y Engels en el “Manifiesto Comunista” en 1848:

“El obrero, obligado a venderse en trozos, es una mercancía como otra cualquiera, sujeta por tanto a todos los cambios y modalidades de la concurrencia, a todas las fluctuaciones del mercado. La extensión de la maquinaria y la división del trabajo quitan a éste, en el régimen actual, todo carácter autónomo, toda libre iniciativa y todo encanto para el obrero. El trabajador se convierte en un simple resorte de la máquina, del que sólo se exige una operación mecánica, monótona, de fácil aprendizaje. (...) Las masas obreras concentradas en la fábrica son sometidas a una organización y disciplina militares. Los obreros, soldados rasos de la industria, trabajan bajo el mando de toda una jerarquía de soldados, oficiales y jefes. No son sólo siervos de la burguesía y del Estado burgués, sino que están todos los días y a todas horas bajo el yugo esclavizador de la máquina, del contra-maestre, y sobre todo del industrial burgués dueño de la fábrica. Y ese despotismo es tanto más mezquino, más execrable, cuanto mayor es la franqueza con que proclama que no tiene otro fin que el lucro” (op. cit.:17).

Peña remarca la permanencia en el Marx “maduro” del pensamiento sobre la alienación, destacando varios pasajes de su *Discurso en el People’s Paper* de 1856. Incluso Peña destaca la utilización de la misma lógica de razonamiento y expresión al decir que “es el mismo lenguaje de los Manuscritos económico-filosóficos de 1844, donde se formula la teoría de la alienación” (op. cit.:17).

Destaca Milcíades Peña de este texto de Marx, el carácter contradictorio del desarrollo capitalista y la vorágine en que todo cambia y que al mismo tiempo que trae mejoras sustanciales, denigra la condición humana,

“En nuestros días, todo parece estar preñado de su contrario. A la maquinaria, dotada del maravilloso poder de acortar y justificar el trabajo humano, la vemos hambrearlo y recargarlo. Por un extraño y horripilante hechizo, las fuentes de riqueza recién nacidas se transforman en fuentes de necesidad. Las victorias de la técnica parecen tener por precio la pérdida de carácter. Al mismo tiempo que la sociedad mina a la naturaleza, el hombre parece volverse esclavo de otros hombres o de su propia infamia” (Marx, 1856).

Y esta continuidad de la noción marxista de alienación se expresa en conjunción con la explicación general del funcionamiento del capitalismo en la obra que se mantiene hasta hoy como el núcleo fundamental de la praxis superadora de las prácticas de explotación y dominación de la economía de mercado. “El Capital”, escrito en la madurez de Marx, según esa división dicotómica que, como ya dije, para Milcíades Peña no tiene sentido, representa la culminación de todas las expresiones previas sobre la alienación.

“Y finalmente, es en El capital, en esta obra que corona el pensamiento marxista, en El capital, escrito no en la juventud sino en la más alta madurez de Marx, en El capital que sale a la luz en 1867, 23 años después de los Manuscritos, donde encontramos a cada paso la crítica a la alienación y el impulso hacia la desalienación del hombre, que es el motor del pensamiento marxista” (Peña, 1958:18).

No será necesario para Peña que Marx apele expresamente al término alienación, sino que lo que rescatará es la esencia misma del concepto referida básicamente a la enajenación presente en el proceso de trabajo.

“Nos encontramos, en primer lugar, con la verdad, hartos fáciles de comprender, de que el obrero no es, desde que nace hasta que muere, más que fuerza de trabajo; por tanto, todo su tiempo disponible es, por obra de la naturaleza y por obra del derecho, tiempo de trabajo, y pertenece, como es lógico, al capital para su incrementación. Tiempo para formarse una cultura humana, para perfeccionarse espiritualmente, para cumplir las funciones sociales del hombre, para el trato social, para el libre juego de las fuerzas físicas y espirituales de la vida humana, incluso para santificar el domingo –aun en la tierra de los santurriones, adoradores del precepto dominical–: ¡todo una pura pamema!” (El capital, I, cap. 8).

“Los medios de producción se transforman inmediatamente en medios destinados a absorber trabajo ajeno. Ya no es el obrero el que emplea los medios de producción, sino éstos los que emplean al obrero” (Marx, 1975, T. I, cap. 9).

Es así que podemos enunciar nuevamente que si bien Milcíades Peña ilumina claramente y abre las puertas a un concepto de alienación abarcador y pleno que tome la multiplicidad de expresiones de la vida humana, se centrará fundamentalmente en el origen del proceso de alienación concentrado en la producción y en el trabajo, por cuanto serán los escritos de Marx su fuente casi única. Igualmente Peña nos demuestra, a lo largo de todo el resto del texto citado, su énfasis en discutir con toda variante reduccionista y economicista del marxismo, pelea fundamental por aquellos años. Será esta concepción dialéctica del materialismo histórico lo que lo llevará a otorgarle precisamente al concepto de alienación una centralidad claramente marcada y esto lo que me interesará retomar más adelante.

Por su parte, John William Cooke recuperará también el concepto de alienación al responder a una requisitoria que la revista “La Rosa Blindada” (1965, 6:16) hiciera a varios intelectuales de izquierda de la época. El objetivo de la convocatoria editorial fue lanzar un debate alrededor de las *Bases para una política cultural revolucionaria*, que implicaba según las propias palabras de los editores “reabrir la discusión, de buscar caminos que coloquen a los hombres de la cultura, o a lo más creador de la cultura misma, en el campo de la revolución”. Esta revista que llevó su nombre en base a un poema de Raúl González Tuñón como homenaje a la guerra civil española se editó entre 1964 y 1966 por parte de una serie de intelectuales, artistas y académicos comprometidos vinculados en principio al Partido Comunista. Intentó llevar adelante un proceso de renovación ideológica, intelectual y de integración de perspectivas que la fueron autonomizando cada vez de la más rígida mirada partidaria. Pretendía organizar una labor de recuperación de la capacidad crítica sobre la mirada socialista y la teoría marxista sometiéndolas a las actualizaciones indispensables que los procesos de movilización, protesta y revolucionarios de la época imponían. El diálogo con Cooke representa este intento de apertura y de exploración de las nuevas perspectivas que la izquierda estaba explorando por aquellos años.

La opinión de Cooke se publicó en el número 6 de la “Rosa Blindada”, editada en septiembre-octubre de 1965 y se orientó a polemizar sobre el proceso que abarca, en palabras del propio autor, la lucha por desplazar del poder a las clases dominantes y la subsecuente toma del poder por parte de la clase trabajadora para la construcción de la sociedad nueva. Para esto, antes que nada

apela a la conjunción dialéctica de teoría y praxis, de cultura y política revolucionaria, como guía fundante de todo análisis, deslindándose así de las miradas más reduccionistas y positivistas del marxismo. Y será desde este objetivo y esta premisa que apelará inmediatamente al concepto de alienación para abordar la problemática de la cultura recurriendo a lo que él considero las bases del marxismo que conllevan buscar las claves de la acción cultural tanto en la teoría general del socialismo como en la correcta interpretación de lo concreto nacional.

“Estamos obligados a detenernos en un repaso de la categoría marxista de “alienación”, a partir de la cual se puede pasar a la tipicidad de la alienación cultural argentina no como caso particular de sociedad capitalista clásica sino como país dependiente económica y culturalmente, para recién proponer las bases para superarla” (Cooke, 1965:17).

Paso seguido se dedica a criticar fundamentando la división entre el joven Marx, humanista y el viejo Marx, científico; denostando toda la doctrina del marxismo “oficial” –stalinista– considerada por Cooke como sesgada hacia un “estrecho economicismo de filiación positivista” que lejos estuvo de considerar como válida la categoría alienación. En este sentido entonces es que rescatará tanto a Lukács, como a Lefebvre y Gramsci por incluir, cada uno a su modo, el concepto de alienación en su matriz de pensamiento crítico de la sociedad capitalista (Op. cit.: 18).

Distingue subsiguientemente la categoría “enajenación” en tanto sinónimo de alineación, como aquella condición que mientras para Hegel será una relación absoluta de sujeto a sujeto, para Marx se expresará en las relaciones concretas del hombre, pudiendo desentrañarse a partir del hecho económico real del trabajo en la sociedad capitalista. A partir de la naturaleza que el hombre transforma por medio del trabajo, se objetiva satisfaciendo sus necesidades al mismo tiempo que materializa en los objetos creados sus ideas, sus fines y su voluntad.

“Y su riqueza como ser humano es mayor en la medida en que además de objetos con utilidad material (vale decir: aptos para satisfacer una necesidad determinada), produzca otros que eleven su capacidad de expresión, testimonien su mundo interior (obras de arte) o satisfagan necesidades más alejadas del nivel de subsistencia orgánica” (Op. cit.:19).

Este pasaje de Cooke es importante por cuanto partiendo del ámbito de la transformación de la naturaleza por medio del trabajo (además de desmentir las interpretaciones actualmente en boga del metabolismo funcional de tinte “marxista”), logra sencillamente conjugarlo con el plano de la cultura, con la dimensión “superestructural” como una expresión de síntesis dialéctica de la existencia. Retomando el hilo inicial de este párrafo y continuando con la comparación que Cooke hace entre Hegel y Marx y una vez deslindada la equiparación que hace Hegel entre trabajo, enajenación y objetivación al considerar a la esencia humana como puramente espiritual, subraya que para Marx si bien todo trabajo es objetivación, de ninguna manera todo trabajo es enajenación. Por cuanto el trabajo implica el trascender la inmediatez natural hacia lo humano, pero sitúa al trabajo en el proceso histórico en lugar de tomarlo en abstracto.

“Mientras Hegel “solo ve el lado positivo del trabajo” –como medio de que el hombre cobre conciencia de su humanidad–, Marx no abstrae al trabajo como “el ser del hombre”, como “su esencia”, sino que mira la situación del trabajador. Y la “enajenación” o “alienación” recién aparece en determinada situación histórica; no es una desventura del espíritu, sino una forma concreta de las relaciones de la sociedad: cuando su trabajo deja de ser la forma de ascender de lo natural a lo humano, cuando sus productos no le pertenecen y ya no se reconoce en ellos sino que son “extraños”, “ajenos” a él” (Op. cit.:19).

Y será a partir de la mercancía que la enajenación se concreta. Tanto el producto del trabajo como mercancía, como el obrero mismo como mercancía al crear riqueza para otros hombres. Cuanta más riqueza crea el obrero más se empobrece a sí mismo. Citándolo a Marx agrega Cooke que “a medida que se valoriza el mundo de las cosas se desvaloriza, en razón directa, el mundo de los hombres”. El obrero se convierte en mercancía en el ciclo capitalista de producción, alienándose así en su propia vida, pues el “trabajo libre” pierde inmediatamente su condición, alejando toda posibilidad de emancipación del trabajador al recluirlo solamente en la formalidad institucional. Es que el trabajo formalmente libre en la sociedad capitalista no es otra cosa que trabajo para otros.

“El trabajo, lejos de servir a sus necesidades humanas, se convierte para el obrero en una esclavitud, en una actividad que cumple obligada y penosamente. En este trabajo se siente “fuera de sí mismo”, y

sólo fuera del trabajo se siente dueño de sí. La “exterioridad” de ese trabajo se le revela al obrero en el hecho de que no es algo suyo sino de otro; no le pertenece, y él mismo, en el trabajo, no se pertenece a sí mismo sino que perteneces a otro” (Op. cit.:20).

A partir de esta aludida caracterización del trabajo capitalista como origen fundamental de la alienación en la sociedad moderna que Cooke logra avanzar más allá del mundo de la producción. Interpreta la vida entera del hombre en tanto inserta en un entramado de alienación que gira originalmente alrededor del proceso de trabajo pero que se extiende a la plenitud de su existencia y que condiciona la propia supervivencia.

“En el capitalismo, el trabajo no es la satisfacción de una necesidad, sino el medio de satisfacer la necesidad primaria de conservar la existencia física del obrero: “la vida misma aparece como medio de vida”. El hombre, ser consciente, hace de su actividad vital, de su esencia, un medio para su existencia. El trabajo enajenado, al arrebatarle al hombre el objeto de su producción, lo despoja de su vida genérica. El ser genérico del hombre se convierte así en un ser extraño a él, en un medio para su existencia individual: enajena al hombre su propio cuerpo y la naturaleza que le pertenecía, que era parte de él. Consecuencia es, también la enajenación del hombre con respecto al hombre: al enfrentarse el hombre a sí mismo, se enfrenta también al otro hombre” (Op. cit.:20).

## **De la alienación a la desalienación y liberación**

Pensar en alienación implica dialécticamente pensar en su superación que está dada primigeniamente por la desalienación, lo que implica pensar en la liberación del hombre, en la libertad humana. El principio básico del marxismo es entender los mecanismos de opresión para de esta manera poder definir cómo debe ser el proceso de liberación. Y si bien el proceso de opresión en la sociedad capitalista tiene su origen primero en la alienación a través del proceso de trabajo, toda la trama de relaciones sociales, en el trabajo y mucho más allá del trabajo, está impregnada de mecanismos de opresión y por lo tanto de alienación. Marx orientó toda o casi todo su acervo de reflexiones, a la crítica necesaria del proceso de producción y de trabajo, analizando así el origen primero de la alienación moderna. Aunque dejó abierta la puerta para entender la complejidad que asume el proceso de alienación y de desalienación/liberación.

Proceso compuesto y de múltiples dimensiones que implica necesariamente partir de la toma de conciencia de la clase, lo que significa asumir la condición de clase oprimida, condición sin la cual será imposible iniciar toda liberación.

“Si los escritores socialistas asignan al proletariado este papel en la historia universal, no es [...] porque le tengan por una divinidad. Al contrario. Es porque la desaparición de toda humanidad, de toda sombra de humanidad, está prácticamente realizada en el proletariado, es por eso que éste puede y debe liberarse a sí mismo; porque sus condiciones de vida presentes resumen toda la inhumanidad de su vida; porque el hombre, en el proletariado, está perdido, pero ha adquirido no sólo la conciencia teórica de esta pérdida sino hasta los estímulos que le llevaron a rebelarse contra la inhumanidad [...] Pero no puede libertarse sino suprimiendo sus propias condiciones de vida, y con ello la inhumana situación de toda la sociedad presente, que se resume en la suya” (Marx, 2013).

Milcíades Peña veía al marxismo como la herramienta fundamental para desentrañar la alienación y conducir, en consecuencia, al hombre a su liberación. Para Peña, el marxismo

“afirma que el sufrimiento y la explotación del ser humano existen porque todavía no es plenamente humano, porque se ha alienado, y sólo dejarán de existir cuando el hombre sea plenamente hombre y se desaliene. Por eso habla [...] del rescate del hombre, del reencuentro del hombre con sus nuevas cualidades. Alienación y desalienación [...] sintetizan los dos conceptos fundamentales del marxismo, la esencia, el corazón del pensamiento marxista” (Peña, 1958:10).

Peña rescata así al marxismo crítico, dialéctico, dejando de lado su manifestación reduccionista

“los clásicos marxistas insisten decisivamente en que la libertad del hombre es la aspiración fundamental del marxismo. El marxismo quiere hombres plenamente humanos, libres de fetiches opresores. Mejorar el nivel de vida es un paso absolutamente necesario, y el primer paso hacia esta liberación del hombre, pero sólo el primer paso” (op. Cit.).



Es por esto que para Peña, que define al marxismo en término de tres aspectos (concepción del mundo, crítica a la sociedad y programa de lucha para transformarla), considera su praxis al afirmar que tiene como

“objetivo único y decisivo [...] la lucha para desalienar al hombre, la aspiración a rescatar para el hombre la plenitud humana. En el marxismo, todo lo demás son sólo medios para este fin. El desarrollo material de las fuerzas productivas [...] la liquidación del capitalismo [...] el ascenso de la clase obrera al poder [...] es fundamental y está muy bien [...] Pero, para el marxismo, éstos son medios y nada más. Porque lo que el marxismo quiere –y esto es su esencia– es un nuevo tipo de relaciones entre los hombres, en las que los hombres no estén dominados por cosas ni fetiches, en las que el hombre sea el amo absoluto de sus facultades y productos, y no esclavo de la mercancía y el dinero, de la propiedad y el capital, del Estado y la división del trabajo” (op. cit.:15).

El concepto de alienación y su contraparte dialéctica liberación nos lleva necesariamente a detenernos aunque más no sea por un momento en Ernesto Che Guevara. Es que frente a las concepciones más “clásicas” que enfatizaban la necesidad del desarrollo de las contradicciones materiales y objetivas como vector motorizador de la historia, el Che resaltaba de forma permanente la importancia que asumía la subjetividad, la conciencia, la voluntad de los sujetos, en fin, la concepción de que los hombres son aquellos que hacen su propia historia, como antes ya lo había afirmado Antonio Gramsci. Es así que el proceso revolucionario no descansaba como único aliciente en las condiciones materiales de explotación, sino que estas son la justificación para emprender el camino del cambio radical a partir de la puesta en acto de la decisión transformadora, previo conocimiento de los mecanismos de la dominación. De aquí nace la concepción del *Hombre Nuevo*, en tanto componente subjetivo fundamental para abandonar las viejas prácticas y poder construir así la nueva sociedad sin explotación ni dominación. En “*El socialismo y el hombre en Cuba*” Ernesto Guevara sostiene claramente que “para construir el comunismo, simultáneamente con la base material hay que hacer el hombre nuevo”.

Es que no serán solo los mecanismos materiales de opresión aquellos contra los que hay que luchar. Es así como el concepto de alienación excede la base económica y se erige como constructora de conciencias oprimidas, de conciencias que aceptan y legitiman la explotación, de tal manera que esta se vuelve invisible.

“El socialismo económico, sin la moral comunista no me interesa. Luchamos contra la miseria, pero al mismo tiempo luchamos contra la alineación. [...] Si el comunismo descuida los hechos de conciencia puede ser un método de repartición, pero deja de ser una moral revolucionaria” (Guevara, 1963).

Sus propuestas concretadas de trabajo voluntario en el marco de la reconstrucción cubana post-revolución pueden ser entendidas como medidas clarificadoras, concibiéndolas como la posibilidad de crear una nueva calidad de trabajo. Un trabajo no enajenado, donde el hombre pueda reconocerse en su creación, que es la creación de la comunidad a la que pertenece, no vendiendo ya, bajo la apariencia de libertad, su fuerza de trabajo como mercancía apropiada por el capital.

A propósito del trabajo como mercancía, expresión contundente del proceso de alienación, es importante rescatar algún pasaje del pensamiento de Carlos Astrada, intelectual argentino contemporáneo de la época aquí analizada e integrante nodal del marxismo crítico. Dice Astrada (1964: 25):

“En la época del alto capitalismo, el hombre implicado en las relaciones económicas deviene un factor cásico, como resultado de la concurrencia y de la competencia. Surge así, como lo ha visto Marx, el “fetichismo de la mercancía””.

Y para entender primero y contrarrestar luego este fetichismo, que es la base de toda alienación, Astrada nos remite de manera inteligente a la dialéctica entre libertad y necesidad. Esto implica necesariamente una concepción de hombre que va en sintonía con el debate por el que estoy tratando de discutir, al resaltar la doble condición simultánea de objetividad y subjetividad del acontecer humano, condición indispensable para poder abordar una interpretación y explicación no mecanicista de la existencia humana asentada en la dupla alienación-liberación.

“[...] esta concepción del hombre y su libertad en función de necesidad y libertad, vínculo que es el impulso para la progresión de un humanismo histórico, ha sido el acaecer real. De este modo surge el humanismo marxista, centrado en la concepción dialéctico-materialista de la libertad y necesidad” (1965:13).

Una clara concepción dialéctica del materialismo que lo emparenta obligatoriamente con una mirada humana, pasando a ser el sujeto humano el eje del desarrollo histórico y no un simple componente determinado por el proceso

objetivo de la dinámica social. Se vale directamente de Marx cuando lo cita textualmente:

“Más allá del reino de la necesidad comienza el desarrollo de las fuerzas humanas, las que valen como un fin en sí mismo, comienza el reino de la libertad, el que, empero, sólo puede florecer sobre el reino de la necesidad como sobre su base” (Das Kapital, p. 716, Kroner Verlag).

Inmediatamente Astrada (1965:13) recurre a Engels para completar su argumento sobre las características que asume la libertad para el hombre:

“La libertad no reside en la soñada independencia de las leyes naturales, sino en el conocimiento de estas leyes y en la posibilidad dada con éste de hacerlas obrar conforme a un plan para determinados fines [...] La libertad consiste en el dominio sobre nosotros mismos y sobre la naturaleza externa, fundado en el conocimiento de las necesidades naturales, ella es, por tanto, necesariamente un producto de la evolución histórica” (Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft, p. 118, ed. Mega).

Volviendo a Cooke, la problemática de la libertad y el dominio retorna necesariamente en el análisis de la alienación. Porque, en definitiva, quién domina a quién es el eje fundamental en la cuestión de la alienación. Solo si el ser humano puede dominar las fuerzas que organizan su actividad ganará la libertad, pero es claro que en la sociedad capitalista –como en toda sociedad de clases– ocurre esencialmente lo contrario. Cooke lo expresa claramente.

“En la sociedad capitalista la actividad humana se ordena en torno a una organización que escapa a su control porque las categorías de la economía burguesa (cambio, valor, mercancía, dinero, capital, etc.) no revelan sino que ocultan la naturaleza social de la producción y las relaciones reales entre los miembros de la comunidad. Las estructuras sociales, fruto de la acción de los hombres, adquieren autonomía con respecto a ellas y se desenvuelven de acuerdo a sus propias leyes internas. Todas las formas sociales parecen tener una existencia natural, más allá de la voluntad humana; el Estado, el Derecho, la moral, las ideologías aparecen envueltas en resplandores de eternidad” (Cooke, 1965:21).

Es por esto, que unos párrafos más adelante ilumina sobre la integralidad del proceso de alienación, el cual, como se viene diciendo, no puede circunscribirse al mundo de la producción material, sino que por el contrario abarca la multiplicidad de relaciones sociales.

“La categoría de `alienación´ tiene un valor instrumental que estoy tratando de registrar en toda su magnitud, especialmente en aquellos aspectos que se conectan directamente con el ámbito superestructural de la cultura” (Cooke, 1965:21).

Y por aquellos años existió también un movimiento de las ideas, las expresiones culturales y las acciones que giraba en torno a la condición de opresión y dependencia no solo de la clase como tal sino también de América Latina y todo el Tercer Mundo en términos socioculturales. Este conjunto de pensamientos y expresiones (que en este artículo solo mencionaré para dejar asentada su existencia que marcaba un clima de época) iban también en el camino de pensar y reflexionar la alienación, por cuanto ampliaban el horizonte de la explotación económica a las relaciones de dominación política y cultural. Así lo exteriorizaron claramente toda una serie de manifestaciones culturales de la época, ya sean publicaciones periódicas en tanto expresiones intelectuales y artísticas como las revistas “Contorno”, la ya citada “La Rosa Blindada”,<sup>117</sup> “Pasado y Presente”, “Fichas”, etc. (Galafassi, 2016 y Malach, 2017); o producciones de arte directo como el Tucumán Arde, el Grupo de Cine Liberación, Los realizadores de Mayo, o en parte, el propio Di Tella, etc. (Longoni y Mestman, 2000; Getino y Velleggia, 2002) Economía, política, sociedad, cultura y arte eran vistos como las dimensiones diversas de una existencia múltiple y dialéctica la cual debía ser tratada en toda su integralidad para desarraigar los procesos de opresión, dominación y alienación.

Y más explícitamente y como contraparte necesaria de pensar la opresión, se reflexionaba e intentaba actuar a partir de pensar y gestar un proceso de liberación. En este sentido, surge un movimiento en la filosofía que hace precisamente hincapié en la reflexión sobre este último, y que será necesario profundizar en próximos trabajos. Esta filosofía de la liberación, que se situaba en tanto agente reflexivo en el eje latinoamericano, planteaba justamente la integralidad del proceso de opresión lo que equivalía a argumentar también sobre la liberación en tanto significativo abarcador. Es la noción de la conquista, del ego y del poder dominador los que serán antes que nada cuestionados, para plantearse la liberación desde el otro, oprimido (alienado).

---

<sup>117</sup> Ver revista Prosódica nº 1 y 3 (2016-17)

“Sin lugar a dudas un nuevo estilo de pensar filosófico ha nacido en América Latina. No se trata ya de un pensar que parte del ego, del yo conquisto, yo pienso o yo como voluntad de poder europeo imperial (teniéndose en cuenta que Estados Unidos y Rusia son las dos prolongaciones del hombre moderno europeo). Es un pensar que parte del oprimido, del marginado, del pobre, desde los países dependientes de la Tierra presente. La filosofía de la modernidad europea constituyó como un objeto o un ente al indio, al africano, al asiático” (Ardiles et al, 1973).

Y pensar desde el otro, desde el oprimido, implica repensar todas las categorías culturales, políticas y económicas ligadas a la dominación desde una praxis que conlleva, como toda tarea liberadora, un proceso de destrucción y de construcción en correlación dialéctica.

“La filosofía de la liberación pretende pensar desde la exterioridad del Otro, del que se sitúa más allá del sistema machista imperante, del sistema pedagógicamente dominador, del sistema políticamente opresor. Una filosofía que tome en serio los condicionamientos epistemológicos del pensar mismo, los condicionamientos políticos de un pensar latinoamericano desde la opresión y la dependencia no puede ser sino una filosofía de la liberación. En América Latina, y muy pronto en África y Asia, la única filosofía posible es la que se lanza a la tarea destructiva de la filosofía que los ocultaba como oprimidos y, luego, al trabajo constructivo, desde una praxis de liberación, del esclarecimiento de las categorías reales que permitirán al pueblo de los pobres y marginados acceder a la humanidad de un sistema futuro de mayor justicia internacional, nacional, interpersonal. La filosofía de la liberación sabe que las opciones políticas, pedagógicas, eróticas previas al pensar son determinantes, y por ello les presta atención primera. La ontología abstracta deja así de ser el origen y cobra en cambio fisonomía de philosophia prima la política como posición primera del hombre ante el hombre, de la Totalidad ante la Alteridad, de Alguien ante Alguien otro” (Ardiles et al, 1973).

## **A modo de cierre**

Pensar en alienación y su contraparte desalienación/liberación solo es posible entonces si se abandona toda tendencia reduccionista del análisis, tendencia en

la cual recaen muchas interpretaciones desde el marxismo. La categoría alienación tiene la potencialidad de dotar al marxismo de todo su bagaje dialéctico que lo diferencia no solo del idealismo abstracto individualista sino también de todo materialismo vulgar, mecanicista y economicista. Alienación y liberación nos llevan necesariamente a centrar la mirada en la creatividad humana y en su posibilidad de liberarse de las estructuras que lo condicionan. Pero esto necesariamente conlleva una toma de posición clara y contundente respecto a la definición humanista de la existencia en la búsqueda de la libertad a partir de un cambio profundo, lo que de ninguna manera implicaba perder la claridad respecto al sujeto capaz de generar ese cambio.

“Finalmente, y aunque eso forma parte todavía del reino de la esperanza, el contenido humanista de la construcción de la nueva sociedad después del triunfo revolucionario debe estar en el espíritu de todas las fases de su política, dando lucidez a la justa violencia de los que se rebelan buscando la libertad. Ese humanismo, por cierto, es ínsito a la clase trabajadora, y no condicionado por la reaparición teórica de la categoría de la enajenación. Sin embargo, ésta lo enriquece y esclarece muchas facetas de las relaciones humanas. Y en todo caso, es parte de la valoración que hagamos de la experiencia revolucionaria mundial, tanto al considerar las negaciones de hecho de ese humanismo como para percibir las causaciones alienantes en los grandes errores y desviaciones” (Cooke, 1965:169).

Como entender el materialismo será al fin de cuentas el punto de inflexión a partir del cual interpretar toda forma de alienación y su salida a través de la liberación. Si el lenguaje condiciona, entonces una explicitación de lo que implica un materialismo crítico se hace necesario, no ya como negación de todo idealismo sino como superación dialéctica de la dicotomía que divide y separa el pensar del actuar. Si Gramsci lo pensaba como praxis, Milcíades Peña (1958:24) lo planteaba con toda claridad al separarse de esa dicotomía paralizadora, concibiendo al hombre en toda su capacidad creadora.

Enfoquemos ahora el tema del materialismo. “El materialismo inteligente –dice Lenin– se halla más cerca del idealismo inteligente que del materialismo necio”. Esto es así porque el marxismo tomó como elemento esencial la actividad creadora del hombre –que es el tema en el que ha insistido el idealismo– y rechaza absolutamente la concepción del hombre como mero ente totalmente producido por circunstancias externas, que es lo que cree el materialismo vulgar”.

## Bibliografía y fuentes

- ARDILES, Osvaldo; Hugo ASSMANN; Mario C. CASALLA; Horacio C. CERUTTI GULDBERG; Carlos CULLEN; Enrique D. DUSSEL; Aníbal FORNARI; Daniel E. GUILOT; Antonio E. RIÑEN; Rodolfo KUSCH; Diego PRO; Agustín T. de la RIEGA; Arturo A. ROIG; Juan Carlos SCANNONE: *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires, Ed. Bonum, 1973.
- ASTRADA, Carlos: *Humanismo y Alienación*. Bs.As., Ed. Devenir, 1964.
- COOKE, John William: “*Bases para una política cultural revolucionaria*”, en *La Rosa Blindada*, año 1, n° 6, 1965, pp. 16-22.
- GALAFASSI, Guido: “*Contorno. Compromiso y denuncia en los años ’50*”, en *Prosódica, arte y pensamiento desde los márgenes*, n° 1, 2016. <http://theomai.unq.edu.ar/prosodica/numero1.html>
- GETINO, O. & VELLEGGIA, S.: *El cine de las historias de la revolución*. Buenos Aires, Altamira, 2002.
- GUEVARA, Ernesto: *Entrevista con Jean Daniel para “L’Express”*, 25 de julio de 1963.
- GUEVARA, Ernesto: *El socialismo y el hombre en Cuba*. Montevideo, semanario Marcha, 1965.
- LA ROSA BLINDADA: año 1, n° 6, Buenos Aires, septiembre-octubre de 1965.
- LONGONI, Ana & MESTMAN, Mariano: *Del Di Tella al “Tucumán Arde”*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 2000.
- MALACH, Manlio: “*La Rosa Blindada. Arte comprometido y proyecto emancipador*”, en *Prosódica, arte y pensamiento desde los márgenes*, n° 3, 2017. <http://theomai.unq.edu.ar/prosodica/numero3.html>
- MARX, Karl: *El capital*. México, Siglo XXI, 1975.
- MARX, Karl: *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Bs. Aires, Colihue, 2004.
- MARX, Karl: *La sagrada familia*. Madrid, Akal, 2013.
- MARX, Karl y ENGELS, Friedrich: *Manifiesto comunista*. Madrid, Akal, 2004.
- PEÑA, Milcíades: *Introducción al pensamiento de Marx*. Buenos Aires, 1958.

# CRÍTICA A LA GESTIÓN MANAGERIAL. EL COACHING COMO DISPOSITIVO EN LA CREACIÓN DE SUBJETIVIDADES PLUSMODERNAS.

Diego Mansilla<sup>118</sup>

## Resumen

Lo que hoy llamamos el “nuevo management”, surge con la intención de mejorar las condiciones de trabajo y de las organizaciones. La implementación de estas estrategias sin estrategias, ha tenido como correlato la aparición del “sujeto productivo” o tal como lo denomina el psicoanálisis el sujeto plusmoderno, que no está circunscripto solo al ámbito laboral sino que es posible percibirlo en todos los dominios de su existencia, es decir: sujeto productor de dinero, éxito, bienestar, placer, felicidad, etc. El coaching juega un papel fundamental y tiene cabal relevancia en la instauración de este nuevo discurso, representante de esta nueva lógica de poder.

**Palabras clave:** sujeto plusmoderno – neo-management – coaching

## Introducción

Concebimos a la ideología como una manera de pensar, percibir la realidad, que siempre es equivocada en el sentido por la deformación propia de su funcionamiento (Žižek, 1992). La ideología, es la forma en que nuestras representaciones sobre el mundo, los ideales normativos y nuestro devenir cotidiano encuentran sentido. Es el esquema donde los sujetos se articulan obteniendo significados posibles, para comprender la complejidad de la vida en sociedad, siempre tamizada a partir de la conciencia.

Slavoj Žižek afirmará que la ideología es a la sociedad, lo que el inconsciente es al funcionamiento del sujeto, es decir una forma de mirar/construir la realidad que siempre es deformada en el pasaje de lo Simbólico a lo Imaginario (Žižek, 1992). La ontología sobre la realidad, puede ser pensada a partir del anudamiento entre lo Real – Simbólico – Imaginario propuesto por el psicoanálisis lacaniano (Lacan, 1971).

---

<sup>118</sup> Prof. Facultad de Psicología UNC. Prof. Facultad de Cs Es Univ. De Morón. Investigador Instituto de Investigación de Ciencias Económicas UNC. Investigador Centro Estudios Avanzados UNC. Especialista en Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Maestrando en Sociología UNC. Correo electrónico: lic.dmansilla@gmail.com



Es decir que esta forma de concebir la ideología, como una operación simbólica – discursiva, resulta de interés para interpelar la operación significativa de los discursos hegemónicos en la modernidad, lo cual nos permite acceder a una dimensión imaginaria en que se configura la vida social y las lógicas organizacionales.

La filosofía del lenguaje (Austin, 1962) nos permite comprender que el lenguaje en sí mismo carece de poder para posicionarse como hegemónico frente a otros, ya que requiere de instituciones, sujetos y contextos que le otorguen este estatuto. El carácter performativo del lenguaje precisa de alguien/algo que legitime las prácticas discursivas que se enuncian, lo cual nos lleva a pensar en la posición de los sujetos frente a estos discursos al momento de encontrarse con ellos.

Llevando el análisis a una lógica relacional, diremos que existen discursos que posibilitan que otros discursos/sujetos puedan: a. construir imaginariamente un determinado tipo de realidad, b. subjetivarse en estos discursos, c. resistir y/o emanciparse, buscando establecer otra relación con los discursos (Alemán, 2012).

Concebimos a las organizaciones, como espacios ontológicamente independientes de los sujetos que transitan en ellos, con discursos y características que le son propias, no obstante existe una plena interdependencia entre el/los discurso/s organizacional/es y las subjetividades que se producen en estos espacios (San Emeterio, 2006). Las organizaciones como espacios socialmente construidos, encuentran su punto de capitón en los elementos formalizados organizacionalmente, que han pasado de un primer momento instituyente a un segundo momento de institucionalización (Alemán, 2012). La relación acto instituyente – institucionalización, necesaria para la consolidación de significantes “estables” en una organización, no es más que la búsqueda del pasaje de lo singular a lo colectivo objetivable. La organización científica del trabajo taylorista, fue uno de los primeros intentos de objetivar las experiencias subjetivas dentro de las fábricas después de la revolución industrial.

Es por ello que las organizaciones con sus prácticas recurrentes, repetitivas y sostenidas en el tiempo, cuentan con una base ideológica que promueve que esas prácticas se sostengan. Es por la peculiar conformación del psiquismo que creemos en la coherencia entre el ayer, el hoy y el futuro, aunque también por el poder institucional organizacional que opera en este sentido.

No obstante, la conceptualización de las organizaciones como espacios discursivos que posibilitan la subjetivación, debe ser pensada desde el giro lin-

güístico, tomando al discurso como la articulación Significante y no como el sentido interpretado a partir de esa articulación.

Sdo

ste

En Saussure el significado determina el significante, mientras que el giro lacaniano propone lo contrario, ya que es el Significante el que construye el universo de sentidos, es decir que el resultado tiene que ver con la imaginari- zación de lo percibido:

Ste

sdo

Pero no es posible pensar en los discursos sociales, y más específicamente organizacionales, sin una robusta teoría del sujeto que se aleje de las teorías psicológicas del yo o de las neurociencias. Para el psicoanálisis lacaniano el su- jeto es producido en la articulación entre el S1 y el Otro.

a

S1 --- S2

\$

La teoría del sujeto lacaniano, no concibe al sujeto como ser alienado a una lógica discursiva específica, el sujeto psicoanalítico se encuentra atravesado por un lenguaje que no tiene (ver proceso de alienación y separación en Lacan) (Mansilla, 2009). El sujeto desde este enfoque es esencialmente ser en falta, carente de unidad, fragmentado desde su constitución.

La diferencia central entre sujeto y subjetividad, es que mientras el primero refiere a una ontología de lo singular, la segunda precisa de lo colectivo para articularse y hacer lazo social (Alemán, 2012). Es por ello que podemos afirmar que existe construcción de subjetividades y no de sujetos, lo cual pone distancia de las derivas teóricas foucaultianas sobre este tema (Zangaro, 2010).

Para Foucault (1984), existen tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos/objetos, que buscaremos vincular con lo ante- riormente desarrollado:

1. *Las epistemes*: discursos que buscan la legalidad para acceder a la categoría de ciencia, a partir de lógicas que tienen centralmente al sujeto como objeto de conocimiento (Zangaro, 2010). En este sentido, el discurso de la ciencia

busca establecer leyes universales para explicar lo Real de manera objetiva. En la modernidad la ciencia se propone como discurso central, dotado de validez y legalidad frente a otro tipo de discursos. El discurso de la ciencia emerge de la concepción que todo fenómeno puede ser explicado desde el modelo racional-científico (San Emeterio, 2009). Concebimos al discurso científico, como una de las grandes operaciones discursivas-ideológicas de occidente en los últimos siglos, destronando a la religión y a otros discursos que ostentaron la hegemonía antes de este cambio paradigmático.

2. *Los dispositivos de poder*: son las prácticas que unos ejercen sobre otros, objetivando a los sujetos a partir de la producción de individualidades normativamente establecidas y reguladas, o para decirlo en términos del autor: disciplinadas (Zangaro, 2010). Para explicar esto, Foucault y los pos-foucaultianos dieron cuenta de los dispositivos de poder en las cárceles, los manicomios, las fábricas, la milicia, la escuela, entre otras instituciones. Es innegable que desde la revolución industrial hasta la actualidad, las prácticas normativizantes organizacionales pueden ser explicadas a partir de las prácticas de sujeción de voluntades en pos de los objetivos empresariales. La pregunta que surge en este punto es ¿qué dispositivos de poder emergen en las organizaciones en nuestra época? ¿es posible considerar a las prácticas manageriales como un dispositivo de poder propias de la modernidad?

3. *Las prácticas de gobierno*: son las prácticas que se ejercen sobre uno mismo y que tienen como objetivo la conversión de uno mismo. Es la objetivación que lleva al sujeto a establecer un modo de ser, por medio de prácticas de gobierno de sí mismo, en la cual las tecnologías del yo se articulan para que el sujeto adquiera un modo de ser específico. Los modos de subjetivación son prácticas que operan fundamentalmente en el doble juego de objetivación-subjetivación (Zangaro, 2010).

La aparición del discurso capitalista neoliberal posmoderno para el psicoanálisis trajo aparejada nuevas formas de vincularse con el Otro; lo que emerge en esta nueva época es la aparición de subjetividades que en lugar de renunciar al goce, se caracterizan por su acumulación.

## **Introducción a las teorías manageriales**

El management como discurso representante de la ideología de la época en el ámbito del trabajo y las organizaciones, trasciende sus horizontes para ingresar a todos los ámbitos de la vida cotidiana. Si bien surge como un modo de administración empresarial, en la actualidad las prácticas manageriales atraviesan

casi todos los espacios organizacionales y sociales, performando subjetividades en su accionar.

Si tomamos la evolución de los discursos sobre lo organizacional, encontramos teorías manageriales y anti-manageriales en disputa desde hace tiempo. Abordaremos de manera rápida y descriptiva estos discursos, a partir de la sistematización realizada por Reed (2006):

1. Discurso Racional: emerge a principios del siglo XX cuyo exponente y referente principal es Taylor con su teoría Clásica de la Organización, promovió el surgimiento y consolidación del management científico y teorías decisionales. La Organización Científica del Trabajo acompaña la transición de los estados hacia los procesos de industrialización de la guerra y pos-guerra.

2. Discurso Integracionista: sus raíces pueden encontrarse en las teorías organicistas/mecanicistas de Durkheim y Parsons. Por su parte Elton Mayo desarrolla los primeros trabajos de lo que se denominará las teorías manageriales humanistas. Las derivas centrales a este movimiento fue el foco en las relaciones humanas, el funcionalismo organizacional, la teoría de los sistemas y cultura corporativa. El agotamiento del modelo anterior, las críticas a los procesos rutinarios segmentados de las líneas tayloristas-fordistas, llevaron a una ruptura, parcial, de este modelo de trabajo. A partir de este nuevo discurso integracionista, se plantea un retorno a los sujetos, lo cual se condice con el tipo de estado, principalmente de corte benefactor que se imponía fuertemente desde finales de la década del '40 en adelante.

3. Discurso del Mercado: las teorías manageriales surgidas en a partir de la década del '70, se encuentran caracterizadas por la fuerte impronta liberal de la época, el surgimiento del neoliberalismo económico, la globalización, las teorías corporativistas con foco en las finanzas empresariales y ecología poblacional. El estado se reduce a las funciones mínimas posibles, para que ninguna "fuerza externa" influya sobre las leyes de la oferta y la demanda. El capitalismo neo-liberal es el discurso económico preponderante en las últimas décadas en el mundo, sostenido principalmente por instituciones y organismos financieros y estados centrales que se favorecen de los periféricos al "permitirles" contraer deuda y explotar sus recursos naturales (Wallerstein, 2009).

4. Discurso del Poder: el discurso anti-managerial de Marx y los pos-marxistas, ha atravesado temporalmente cada uno de los momentos anteriormente mencionados. Las premisas marxistas se sostienen en la lógica crítica de la dominación del proletariado a manos de la burguesía (estructuralismo). Los dueños de los medios de producción, se apropian de la plusvalía por el trabajo generado por los trabajadores. La idea de revolución a partir de la conciencia

de clase y construcción de un nuevo sujeto político, atraviesa la obra completa del marxismo. Por otro lado, podemos encontrar a los aportes de Weber, el cual puso foco en los procesos de trabajo, pensando a la burocracia a una teoría institucionalista sobre las organizaciones.

5. Discurso del Conocimiento: derivado de las teorías marxistas y weberianas, podemos encontrar a pensadores que continuaron con algunas de las premisas fundamentales de la escuela de Frankfurt, para pensar el control y el poder institucional pero en este caso desde una mirada simbólico/cultural pos-estructuralista. El pos-estructuralismo, pos-industrialismo y pos-fordismo son algunas de sus principales premisas, como también la crítica a la modernidad. Los principales exponentes de este discurso son Foucault, Garfinkel y las teorías del actor-red.

6. Discurso Legal-Normativo: dentro de este discurso encontraremos los aportes de Habermas, la teoría de la participación y de democracia industrial. El foco desde este marco conceptual se encuentra en la participación ética en los negocios, lo cual acompaña la idea de democracia participativa, en donde las organizaciones cumplen un papel importante.

7. Discursos sobre las Redes: Busca romper con la idea de sistema burocrático, para comprender al sistema organizacional como un sistema complejo articulado por múltiples relaciones dadas por las nuevas tecnologías de información y comunicación que permiten la hiperconectividad, la vinculación inmediata a distancia y las nuevas configuraciones en las relaciones. Son relevantes los aportes en esta línea de Giddens, Castells, Harvey, Beck, Bauman, Fukuyama y Lash & Urry.

### **La reconversión del Management después de los '70 (el neo-management):**

La crisis del discurso racional industrial taylorista-fordista se produce principalmente por el rechazo de los trabajadores a las actividades seriadas, repetitivas, poco calificadas que favorecen a la aparición de enfermedades psicofísicas producidas por estas condiciones de trabajo (Neffa, 1999), aunque de manera central, la crisis del modelo estuvo acompañada con la aparición de un nuevo tipo de acceso a los bienes de consumo en general, aparición de tecnologías de información y comunicación (TICs) y la globalización en todas sus esferas.

Las organizaciones han buscado superar las limitaciones tayloristas-fordistas demostradas en la aplicación del modelo, lo cual ha implicado no sólo un cambio en las formas de trabajar o de relacionarse en el trabajo, sino también

en “nuevas formas de ser” en el trabajo (Laval y Dardot, 2013). La emergencia de los modelos integracionistas y el enfoque del mercado, se corresponden con una serie de sucesos históricos que permitieron la legitimidad e instauración de las nuevas prácticas manageriales y de producción de subjetividades.

En el medio de este contexto socio-económico, las empresas tuvieron que reeditar el paradigma de la Organización Científica del Trabajo, sacando del imaginario colectivo la idea del trabajo y de los trabajadores como una mercancía sometida a reglas de oferta y demanda. En el último cuarto de siglo las organizaciones se encuentran delineando e implementando procesos de reconversión de los modelos organizacionales y de gestión de los recursos humanos para encarar los mercados caracterizados ahora como flexibles, vertiginosos, inciertos y altamente competitivos.

Para contrarrestar el incremento de los costos y mejorar la eficiencia productiva sin evidenciar la cosificación de la mano de obra y potenciando la capacidad de los sujetos de crear lo singular dentro de lo formal, las “nuevas” prácticas manageriales proponen la necesidad de fijar relaciones de trabajo más democráticas, revalorizar el saber de los trabajadores, reconocer su capacidad de iniciativa y creatividad, implementando nuevas formas de organización de los puestos de trabajo, rompiendo con la excesiva división del modelo racional (Zangaro, 2005).

Ello implicó el surgimiento de novedosas estrategias de disposición para los sujetos. Los dispositivos presentes en los postulados manageriales proponen, entre otras cosas, la descentralización de las responsabilidades, la disminución de niveles jerárquicos, la horizontalidad en los equipos de trabajo, la introducción de valores éticos por sobre las capacidades técnicas específicas y la construcción de una identidad organizativa que permitan construir las condiciones propicias para que los trabajadores se adapten de manera más rápida a los veloces cambios del mercado (Zangaro, 2005).

Ésta flexibilización favoreció la adaptación y continuidad de las organizaciones en éstos nuevos mercados inestables, generando la flexibilización de las condiciones de trabajo. Por lo tanto, la libre movilidad de los trabajadores, promueve cada vez más al desarrollo de aspectos personales necesarios para que un sujeto pueda insertarse en el mercado laboral.

La globalización se sostiene en un marco teórico e ideológico particular, necesario para el funcionamiento del libre mercado, como también para el establecimiento de estrategias, dispositivos, teorías, políticas y prácticas institucionales “*que apuntan a una nueva invención del sujeto*” (Pujó, 2013, p. 163).

La adquisición de competencias individuales, influye en la actualidad en la posibilidad de ser empleable o “vendible” en el mercado laboral. El sujeto de esta ideología convierte en un “*empresario de sí mismo*” (Foucault, 2006) entregado al emprendedurismo y estrategias laborales cada vez menos colectivas. El rasgo distintivo del sujeto productivo de esta época, es el del trabajador 24hs x 7 días, lo cual le lleva a convivir cotidianamente con la creciente falta de límites o balance entre la vida laboral y la personal, una constante necesidad de desarrollo, aprendizaje y acreditación de sus habilidades y las consecuentes marcas sintomáticas en su cuerpo.

La implementación de estas estrategias discursivas manageriales, que no tienen necesariamente “estrategas” (en un sentido marxista), ha tenido como correlato la aparición del sujeto plusmoderno, que sale de la esfera de las organizaciones para pasar a todos los dominios la existencia humana, como discurso que atraviesa la vida cotidiana tanto en el plano de la familia, el deporte, las relaciones interpersonales y hasta el tiempo libre.

### **El coaching: pliegue discursivo dentro del neo-management**

El término coaching surge alrededor del año 1830 en la Universidad de Oxford para nombrar a la figura del instructor o entrenador que les daba tutoría a los alumnos a lo largo del cursado. En el siglo XIX el término coach comenzó a utilizarse para expresar a aquellas personas que trabajaban en mejorar la performance de los atletas (Cox, Bachkirova & Clutterbuck, 2010). En el siglo XX el coaching empresarial ingresa a las organizaciones asociado a los procesos de desarrollo de los jóvenes ingresantes, con el objetivo de mejorar su desempeño por medio de la transmisión de conocimientos y experiencia.

En la actualidad el coach, surge de diferentes campos disciplinares, espacios formativos y experiencias laborales, interviniendo directamente en las organizaciones y con los trabajadores. Instituciones privadas dictan cursos, seminarios y certificaciones de coaching de manera no oficial, ofreciendo rápida salida laboral y amplias posibilidades de carrera. Y si bien a nivel mundial hay instituciones que nuclean y certifican el quehacer del coach, estas no son oficiales, sino empresas privadas que piden pago por membresías para darle legitimidad al título del coach.

La International Coach Federation (ICF) es una de estas organizaciones, que cuenta con sede en Argentina y da tres niveles de certificación:

- Associate Certified Coach (ACC)

- Professional Certified Coach (PCC)
- Master Certified Coach (MCC)

En cada caso, se solicita diferentes requisitos de horas de trabajo, formación, evaluaciones de desempeño con escuchas de procesos de coaching, certificación de competencias y el pago de una cuota mensual, entre otras condiciones.

Pero ¿cómo se podría definir al coaching en la actualidad? La ICF lo define como:

*“El coaching profesional consiste en una relación profesional continuada que ayuda a obtener resultados extraordinarios en la vida, profesión, empresa o negocios de las personas. Mediante el proceso de coaching, el cliente profundiza en su conocimiento, aumenta su rendimiento y mejora su calidad de vida”.*

*“En cada sesión el cliente elige el tema de conversación mientras el coach escucha y contribuye con observaciones y preguntas. Este método interactivo crea transparencia y motiva al cliente para actuar. El coaching acelera el avance de los objetivos del cliente, al proporcionar mayor enfoque y conciencia de sus posibilidades de elección. El coaching toma como punto de partida la situación actual del cliente y se centra en lo que éste esté dispuesto a hacer para llegar a donde le gustaría estar en el futuro, siendo conscientes de que todo resultado depende de las intenciones, elecciones y acciones del cliente, respaldadas por el esfuerzo del coach y la aplicación del método de coaching”.*<sup>119</sup>

Otras definiciones al respecto de la práctica del coaching:

*“(es) un proceso dinámico e interactivo que consiste en asistir a otros en el logro de sus metas, colaborando en el desarrollo de su propio potencial. El coach colabora con las personas, equipos, empresas, para que acorten brechas con respecto a objetivos, tanto personales como organizacionales. Su papel es capacitar a otros, a través de múltiples herramientas, para que se conviertan en mejores observadores de sí mismos y de su mundo de relaciones, para que puedan obtener el máximo de rendimiento de sus competencias y habilidades. Asumir responsabilidad y poder, transformar el observador y diseñar e implementar nuevas acciones, son los fines de un coaching exitoso” (Wolk, 2003: p. 27).*

---

<sup>119</sup> International Coach Federation (03 de septiembre de 2017). Definición de coaching según International Coach Federation. Recuperado de <http://icfargentina.org/acerca-de-icf/coaching/>



Tomando las definiciones manifestadas en los portales web de algunas de las instituciones formadoras de coaches en Córdoba Capital, podemos encontrar interesantes definiciones sobre lo que significa ser un coach. COA (Coaching Ontológico Americano) define al coaching como por ejemplo:

*“Un Camino De Superación... el coaching tiene su origen en el campo de los deportes con la figura del coach-entrenador, quién trabaja con equipos o individuos para lograr un desempeño extra-ordinario. El coaching organizacional y personal como disciplina genérica que se extiende más allá del campo de los deportes, surge de esa experiencia. El objetivo del coaching es asistir a individuos, equipos y organizaciones para superar significativamente sus niveles presentes de desempeño y enfocar sus conversaciones y acciones hacia nuevos umbrales de posibilidades”.*

*“El coach asiste en la brecha entre lo que se declara querer y lo que efectivamente se logra, ya que no hacemos lo que queremos sino lo que podemos, por lo cual es necesario para poder más, incrementar el poder personal y organizacional”.*<sup>120</sup>

A partir de las entrevistas realizadas a los fines de profundizar con la temática, una de las entrevistadas comenta:

*“soy Coach Ontológico Profesional, me especializo en apoyar a personas como vos a superar los obstáculos que les impiden alcanzar sus metas”.*

*“Hace tiempo comencé un proceso de transformación y desarrollo personal, que hoy me insta a decirte que no es el tiempo el que cambia las cosas, sino que vos con tu propio cambio propicias el desarrollo, las mejoras, y las posibilidades necesarias para alcanzar tu mejor versión en los distintos dominios de la vida”.*

*“El Coaching es básicamente una construcción, un proceso creativo de reinención personal, que acompaña las transformaciones desde un enfoque del ser visto como una coherencia ontológica; es decir, como una coherencia entre cuerpo, lenguaje y emoción”.*<sup>121</sup>

---

<sup>120</sup> Coaching Ontológico Americano (03 de septiembre de 2017). Que es el coaching. Un camino de superación. Recuperado de <http://www.coaweb.com.ar/coaching.html>

<sup>121</sup> Entrevista realizada como parte del programa de investigación “Transformaciones culturales contemporáneas” dirigido por la Dra. Papalini UNC (2016-2017).

Sin pretender ser exhaustivos, y solo a modo de recorte, es que se presentaron las anteriores citas sobre el rol y quehacer del coach.

Por lo que podemos observar, nos encontramos en la Argentina con una gran variedad de líneas metodológicas, basadas principalmente en experiencias y formaciones diversas, de las cuales se destacan los aportes de la ontología del lenguaje (Echeverría, 1996), aportes de la psicología moderna (tomadas de manera indiscriminada y ecléctica), la programación neurolingüística (PNL), las ciencias de la administración y las neurociencias (Cox, Bachkirova & Clutterbuck, 2010). Los principales puntos de enfoque donde trabaja el coach en el ámbito laboral pueden resumirse en los siguientes ejes:

- Mejorar la performance individual y productividad.
- Desarrollar el potencial a partir de la revisión y cambio de valores.
- Contar con una mayor capacidad de resiliencia frente a los cambios del contexto (por medio de desarrollo de la inteligencia emocional o estrategias de afrontamiento).
- Desarrollar un rol de liderazgo, buscando que el sujeto lidere los cambios y tomando una posición activa frente a ellos, promoviendo el modo de vida emprendedor.

Esta mirada sobre el trabajador rompe de manera evidente el paradigma del management científico tradicional, que busca a partir del control directo de los cuerpos, que los individuos ocupen su rol dentro del engranaje organizacional. Es por ello que discursivamente, se encuentra en el coaching un discurso disruptivo sobre los modos de educación tradicional, las burocracias administrativas, el puesto o empresa para toda la vida, y todo aquello que represente un regreso a los modelos discursivos manageriales anteriores.

En la actualidad, el rol del coach es hacer posible los objetivos, deseos y fantasías de sus clientes sin necesariamente tener consideración por las limitantes contextuales, funciones psíquicas o salud en general, la premisa que circula en el discurso del coaching es *Just Do It*<sup>122</sup> (lema de la empresa Nike), que caracteriza a gran parte del discurso empresarial del siglo XXI.

---

<sup>122</sup> Nike (03 de Septiembre del 2017) Just do it. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Ubo-5y5fdGk>

## El sujeto plusmoderno

Para el psicoanálisis la castración es el acto constitutivo de la subjetividad humana. La castración, situada en el tercer tiempo del Edipo psicoanalítico, indica el modo en el que el sujeto incorpora una ley que le prohíbe acceder al objeto deseado. Es de esta manera, que en mismo momento que el sujeto acata el límite propuesto por la norma, el objeto le quedará vedado, prohibido o irremediabilmente perdido. En su división subjetiva, el sujeto psicoanalítico tiene que hacer frente a una pérdida que le es constitutiva y que conforma las bases por las cual tendrá que salir al mundo en búsqueda de otros objetos, que de alguna manera representen algo de ese objeto. La fórmula del fantasma ( $\$ \langle \rangle a$ ), significa precisamente esta relación entre la división subjetiva y el objeto mítico. Para el psicoanálisis, los objetos serán siempre parciales de satisfacción, derrumbando el mito de la “media naranja”, la “completud del ser” o el “fin de la historia” (Kojève, 2013)

La perversión por su parte, es el no reconocimiento de la castración, del límite, de la prohibición. El sujeto perverso reniega de la ley, haciendo caso omiso a ella. Para el sujeto perverso, nada es imposible, todo está permitido y su transgresión le otorga un gran placer.

La perversión, en la época del liberalismo económico, del neo-management y de las consignas *Just Do It*, se encuentra presente en casi todos los órdenes de la sociedad occidental. La perversión se convierte en parte del discurso social que busca conquistar al objeto imposible en el más allá de todo límite establecido. El superyó descrito por Freud, representaba centralmente un llamado interno al orden y sujeción a la ley; mientras que el superyó en la época del Otro que no existe (Miller y Laurent, 2005), es un llamado a gozar, al disfrute sin límites, al exceso: “¡tienes que ser feliz!”.

*“el pasaje que estamos situando se da, del plus-de-goce como resto de la transacción en el discurso amo, al goce ilimitado marcado por el mandato superyoico del GOZA! propuesto por la lógica neoliberal (Žižek, 1992: p. 118). (...) El trabajador en la época del mandato a gozar puede ser caracterizado como un trabajador insaciable, incansable, polivalente, multitasking, constante productor de sus propias condiciones laborales, capaz de reinventarse constantemente con cada avance de la ciencia y tecnología, consumidor / consumido por las cambiantes pautas del mercado de trabajo” (Mansilla, 2017).*

Tal como lo expresó Lacan en su conferencia en Milán en 1972, se trata de un goce sin límite ni lazo social, que deja al ser humano encerrado en el

individualismo de la exigencia que siempre pide y quiere más (más goce). Enmarcado en su explicación sobre los cuatro discursos centrales del psicoanálisis (amo, universitario, histérico, analista), Lacan incorpora a un “quinto discurso” llamado: capitalista, a esta lógica de cuatro. El “discurso capitalista” no llega a cumplir con las condiciones necesarias de todo discurso, es decir que sea un modo de lazo entre el sujeto y el Otro.

El sujeto plusmoderno, término acuñado por el psicoanálisis lacaniano es utilizado para designar y distinguir la perversión dentro del sistema de relaciones en la actualidad (Hamann, 2013). Esta distinción sobre el sujeto, se encuentra íntimamente ligada al funcionamiento psíquico, por un lado, y por el otro, a los discursos sociales que surgen, atraviesan y son legitimados en un momento histórico dado “*para que la esencia del hombre pueda representarse como trabajo se necesita la operación o la síntesis operada por un poder político*” (Foucault, 1986: p. 138). Lo subjetivo y colectivo se construyen mutuamente en una constante interacción (Zangaro, 2010).

## Para finalizar

La paulatina disolución de los límites en el trabajo que bajo el modelo de la organización racional servían para ordenar, controlar y sujetar a los trabajadores y sus cuerpos en geografías específicas, modifica el modo de vincularse con los conceptos de espacio, tiempo, funciones, jerarquías y responsabilidades en las nuevas organizaciones emergentes.

Estos cambios organizacionales y de gestión, producidos en el seno de la cuarta revolución industrial, nos confrontan a nuevos discursos, subjetividades y paradigmas sobre la realidad, que convocan a realizar una lectura crítica sobre el sistema ideológico en el que se sustentan y sus efectos en los sujetos.

Propiciar una relectura de los conceptos de “*epistemes*”, “*dispositivos de poder*” y “*prácticas de gobierno*” foucaultianos (Zangaro, 2010), abre a nuevas perspectivas sobre la relación entre los discursos, los diferentes modos de lazo social y los complejos mecanismos de construcción de subjetividades en la posmodernidad.

La perversión del “*discurso capitalista*”, advierte sobre la necesidad de estar atentos al borramiento de los límites, al nuevo mandato superyoico y a la negación de castración en tanto renuncia necesaria para que algo del deseo pueda advenir. El superyó del discurso capitalista se encomienda a la producción de subjetividades cada vez más eficientes, flexibles, abiertas a los cambios, en un imperativo que ofrece la alternativa de gozar sin límites y que encuentra en el

sufrimiento del cuerpo el único límite que da voz de alerta sobre el malestar en esta época.

Consideramos que estos conceptos posibilitan la revisión de la relación entre las categorías de sujeto plusmoderno, neoliberalismo, neo-management y coaching en el marco del trabajo en organizaciones.

Conceptualizar al coaching como dispositivo neo-managerial vinculado a la producción de subjetividades plusmodernas, requiere de continuidad en el análisis, tanto sobre sus fundamentos, contextos en los cuales surge, como también en las circunstancias que lo sostienen. El coaching como actividad que se encuentra dentro y fuera de los límites organizacionales, es un emergente de la época que debe seguir siendo estudiado en detalle.

## Bibliografía

- ALEMÁN, J. (2012). *Soledad, común: políticas en Lacan*. Clave Intelectual.
- AUSTIN, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2005). *La modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- BACHKIROVA, T., y COX, E. (2010). *Introduction*. I: Cox E., Bachkirova T. y Clutterbuck D. *The Complete Handbook of Coaching*.
- COACHING ONTOLÓGICO AMERICANO (03 de septiembre de 2017). “*Qué es el coaching. Un camino de superación*”. Recuperado de <http://www.coaweb.com.ar/coaching.html>
- DE LA GARZA TOLEDO, E. (2001). *Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. El trabajo del futuro y el futuro del trabajo*. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1986): *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Madrid, Siglo XXI. 1ra. edición 1984.
- FUKUYAMA, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Buenos Aires: Planeta
- HAMANN, M. (2013). El otro que no existe. Reflexiones en las “noches de la biblioteca”, de la Biblioteca del campo freudiano de lima. Revista de psicoanálisis, teoría crítica y cultura.
- INTERNATIONAL COACH FEDERATION (03 de septiembre de 2017). Definición de coaching según International Coach Federation. Recuperado de <http://icfargentina.org/acerca-de-icf/coaching/>
- KOJÈVE, A. (2013). *Introducción a la lectura de Hegel: lecciones sobre la “Fenomenología del espíritu”*. École Pratique des Hautes Études. Trotta.
- LACAN, J (1972). *Del discurso psicoanalítico*. (conferencia en Milán, 12 de mayo de 1972)
- LACAN, J. (1971). *Seminario 19 ... Ou Pire*, Buenos Aires: Paidós

- MANSILLA D. (2017). *Cuerpos Maquinales y Cuerpos Flexibles. Elementos psicoanalíticos en la lectura de las nuevas prácticas de gestión organizacional*.
- MANSILLA, D. (2017) “*Acto y Técnica Corporal. Dimensiones para el Análisis del Trabajo*”, en Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 3(1), 151-162.
- MILLER, J. A. (2002). *Biología lacaniana y el acontecimiento del cuerpo*, Buenos Aires: Diva.
- MILLER, J. A. y Laurent, E. (2005). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Paidós.
- NEFFA, J. C. (1999). *Crisis de los paradigmas taylorista y fordista. Realidad Económica*. Rafael, E. (1994). Ontología del lenguaje. Ed. JC Sáez.
- PAPALINI, V. (2007). *La domesticación de los cuerpos*. Enlace, 4(1), 39-53.
- REED, M. (2006). 1.1 *Organizational theorizing: A historically contested terrain. The Sage handbook of organization studies*. SAGE Publications: 19 - 54
- SAN EMETERIO, C. (2007). “*Aproximación a una propuesta de conceptualización del fenómeno organizacional y administrativo desde una perspectiva discursiva*”, en XIII Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas.
- SAN EMETERIO, C. (2009). “*La lógica de los espacios organizacionales. Una aproximación a su delimitación ontológica, epistemológica y empírica desde el concepto de operación de saber*”, en XV Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas.
- SAN EMETERIO, C. (2010). “*Epistemología del fenómeno organizacional: bases de su institución y condiciones de posibilidad*”, en XVI Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires, 7-8.
- WALLERSTEIN, I. (2009), “*Orígenes históricos del análisis de sistema-mundo: de las disciplinas de las ciencias sociales a las ciencias sociales históricas*”, en *Análisis de sistemas-mundo*, Ed. Siglo XXI: México.
- WOLK, L. (2003). *Coaching El Arte de Soplar Brasas*. Buenos Aires GRAN Aldea Editores.
- ZANGARO, M. (2010) *Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno*.
- ŽIŽEK, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI: Barcelona.
- ŽIŽEK, S. (2003). *Ideología: un mapa de la cuestión*. Fondo de Cultura Económica.

# LOS TRABAJADORES DEL ARTE. EL CASO DE LOS DIRECTORES DE TEATRO INDEPENDIENTE EN CÓRDOBA

Lic. Fwala-lo Marin<sup>123</sup>

## Resumen

Los miembros del campo artístico han mantenido históricamente una resistencia a considerarse trabajadores. Sin embargo, actualmente en el mundo del teatro independiente de Córdoba, quienes se encuentran en el centro del campo se reconocen como trabajadores, inmersos en una dinámica compleja atravesada por la tensión entre el reconocimiento social y el de sus pares. Se abordará una definición del grupo profesional en busca de la comprensión de la doble postura de los directores, que se valen de dos fuentes de autoridad: la definición de una actitud artística por ruptura con la demanda y la afirmación de una capacidad de intervención intelectual.

**Palabras Clave:** Teatro – Trabajadores – Sociología de la cultura

## ¿Los artistas son trabajadores?

A priori, esta pregunta resulta obsoleta. Organizaciones sociales, sindicatos, ministerios y dependencias del estado rebaten este interrogante a fuerza de acciones sobre la vida cotidiana, al asumir nominaciones y la hora de definir políticas públicas. La existencia de espacios de organización, cooperación y articulación que se autodenominan “trabajadores de la cultura” o “artistas trabajadores”, da cuenta de una necesidad de circunscribir la tarea artística en torno al mundo del trabajo. Del mismo modo, las convocatorias a subsidios o líneas de crédito de entes gubernamentales formalizan los vínculos que se establecen en el marco de la producción artística asimilándolos a relaciones laborales. Leyes y proyectos de leyes van en el mismo sentido: la ley de actores, la ley federal de culturas, por mencionar algunos ejemplos.

Sin embargo, esta cuestión no es del todo transparente a los fines de comprender las disposiciones de los artistas en el campo artístico. En el presente trabajo abordaremos los tópicos que ponen en cuestión la comprensión de la tarea artística como trabajo, atendiendo a las prácticas al interior del campo, particularmente en relación al rol de la dirección en el teatro independiente de Córdoba.

---

<sup>123</sup> CONICET – Facultad de Artes, UNC. Correo electrónico: fwalalomin@ gmail.com

Este trabajo está enmarcado en una investigación mayor que busca comprender qué es y cómo se lleva adelante la dirección desde las prácticas del campo, además de establecer cuáles son los estilos de dirección observables en Córdoba. El grupo que conforma la muestra está seleccionado en función de criterios de consagración y edad, para luego ser organizado en subgrupos a partir de los rasgos estéticos de su obra. El objetivo de la muestra fue reunir a quienes se encuentren en posiciones cuyo reparto del capital específico las ubique en el centro del campo (Bourdieu, 1995, p. 342). El subgrupo sobre el que versará este escrito está conformado por David Piccotto, Martín Gaetán y Rodrigo Cuesta. A partir de un primer acercamiento a los directores escogidos para llevar adelante el estudio se pudo observar cómo la cuestión de la producción artística disociada en los hechos del trabajo (a los fines de la manutención de la persona) es aceptada y naturalizada.

Para comenzar es necesario situar las actividades sobre las cuales haremos foco en el marco del teatro independiente. Este concepto suele ser huidizo, sin embargo, tomaremos los criterios de investigaciones anteriores (Halac, 2006) (Tahan, 2000) (Villegas, 2000) y de la Ley Nacional de Teatro (Ley 24.800; 1997). Bajo la etiqueta de “independiente” podría agruparse todo el teatro que tiene lugar en la ciudad de marzo a diciembre, producido por grupos autogestivos, apoyados de uno u otro modo por políticas estatales, que se auto-reconocen como independientes en virtud de su poética y sus modos de producción (Halac, 2006). Las estéticas y las poéticas están fuertemente estructuradas por la búsqueda, la experimentación y los procesos creativos en torno a lo grupal. Ciertas salas son reconocidas como fundamentales en la identidad teatral independiente de la ciudad, en torno a ellas se organizan los agentes. Las salas tendrían el rol de las instituciones en la teoría de campos de Bourdieu (1995). Es posible afirmar que la experimentación distintiva, junto con los rasgos particulares en las poéticas serían algunas de las reglas de juego para monopolizar el capital específico del campo teatral.

Por su parte, la Ley del Teatro define al teatro independiente y esa delimitación es utilizada para fijar políticas de apoyo y subvención. La ley enuncia que dará expresa y preferente atención al teatro

“que no supere las trescientas localidades y que tengan la infraestructura técnica necesaria, como asimismo, los grupos de formación estable o eventual que actúen en dichos ámbitos y que presenten ante la autoridad competente una programación preferentemente anual. Para ello se establecerá, en la reglamentación, un régimen de concentración a fin de propiciar y favorecer el desarrollo de la activi-



dad teatral independiente en todas sus formas” (Ley 24.800, 1997, art. 4).

El carácter anual, la grupalidad y las cantidades (escasas) de público determinarían a la actividad independiente. Al mismo tiempo, con gran claridad, especifica a los trabajadores del teatro como quienes estén en relación con el público en un hecho teatral (como la función de una obra), o bien estén relacionados a la realización artística de ese hecho (como escenógrafos o dramaturgos), o bien sean investigadores o docentes vinculados al hecho teatral (Ley 24.800, 1997, art. 3).

En el mismo sentido, la Organización Internacional del Trabajo cataloga a los artistas como trabajadores, reconociendo que los vínculos laborales no respetan los modos tradicionales y que la propia actividad genera situaciones atípicas. En el “Documento temático para el debate en el Foro de diálogo mundial sobre las relaciones de trabajo en el sector de los medios de comunicación y la cultura” de mayo de 2014 describe y reconoce que los artistas asumen la condición de independientes o cuenta propia, alejándose de los trabajos asalariados, con ingresos bajos y variables, sin permanencia en el tiempo, con actividades de muchas horas, poco frecuentes, impredecibles y de corta duración. Sus ingresos son menores a personas de otras ocupaciones que tienen su mismo nivel de formación y “con frecuencia toman un segundo empleo relacionado con su actividad artística principal — por ejemplo, en la enseñanza o en trabajos administrativos en empresas culturales” (Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Actividades Sectoriales, 2014, p. 10). Este informe llega a esbozar la situación de precariedad laboral de los agentes del campo artístico y nos permite reconocer una realidad evidente: los artistas que producen obra no se sostienen de esta, sino de otros trabajos que se vuelven “alimentarios”. Volvemos a preguntarnos: ¿entonces, son trabajadores?

Es relevante atender a los análisis de Howard S. Becker (2008) y sus conceptualizaciones sobre el mundo del arte, en el que se refiere a “la red de personas cuya actividad cooperativa, organizada a través de su conocimiento conjunto de los medios convencionales de hacer cosas, produce el tipo de trabajos artísticos que caracterizan al mundo de arte” (p. 10). De este modo se refiere a las distintas tareas necesarias para la producción de *trabajos*,<sup>124</sup> que incluye la creación de una idea que luego debe ser ejecutada (pp. 18-19), donde “trabajadores de diversos tipos llevan a cabo un tradicional «conjunto de tareas». Al analizar un mundo de arte buscamos sus tipos característicos de trabajadores y

<sup>124</sup> Las palabras “work” y “œuvre” en inglés y en francés dan cuenta a la vez de dos conceptos del español: trabajo y obra artística.

el conjunto de tareas que cada uno de ellos realiza” (p. 27). La dirección teatral, que es el caso en el que centramos nuestras argumentaciones, es una figura que surge en los años 1950 a 1960 producto de una serie de rupturas estéticas y éticas que generan nuevas preguntas sobre la puesta en escena y que, en la división del trabajo artístico, delimita el puesto de director. A su vez, este rol no es una mera determinación técnica vinculada a la división del trabajo artístico: el trabajo del director está asentado en la puesta en escena, cuya sustancia es inmaterial. A su vez involucra materiales concretos: el texto, los cuerpos de los actores, la escenografía el sonido, etc. Ocurre que estos elementos no hacen la puesta en escena. El rol del director se reconoce como una obra de arte por “su capacidad de vincular estos elementos, combinarlos y subsumirlos en una nueva realidad profundamente inmaterial que descansa, en su totalidad y unicidad, en ningún soporte material” (Proust, 2001; Proust, 2012). Esta cualidad particular del rol es que lo vuelve aún más paradigmático a la hora de pensar su actividad bajo la categoría de trabajo.

## **La cuestión de los recursos**

Así es que, las tareas de la dirección involucran a la totalidad de los participantes, ya que coordinan la dimensión conceptual, los materiales y sus respectivos autores, además de todas las personas involucradas en la distribución de la obra. En relación a los recursos que se movilizan, Becker (2008) centra la descripción en la cuestión del tiempo:

“La producción de obras de arte lleva tiempo, así como también lo lleva la producción del equipo y los materiales. Ese tiempo se le resta a otras actividades. Por lo general, los artistas consiguen tiempo y equipo mediante la recaudación de dinero de una u otra forma y usan ese dinero para comprar lo que necesitan. Habitualmente, si bien no siempre, perciben dinero mediante la distribución de sus trabajos a un público a cambio de algún tipo de pago. Por supuesto, algunas sociedades, y algunas actividades artísticas, no operan en el marco de una economía monetaria. En lugar de ello, un organismo del gobierno central puede asignar recursos para proyectos artísticos. En otro tipo de sociedad, la gente que produce arte puede cambiar su trabajo por lo que necesita o producir su trabajo en el tiempo que le queda después de cumplidas sus otras obligaciones” (p. 20).

En nuestra ciudad, casi la totalidad de las obras estrenadas cuentan con un subsidio de producción de obra del Instituto Nacional del Teatro (institución que emerge de la Ley Nacional del Teatro) o de las administraciones provinciales o municipales. La recaudación por funciones constituye un factor de menor importancia en el teatro independiente: como lo describimos con anterioridad es experimental y el público será, en mayor o menor medida, selecto y menor que en el teatro comercial. Al mismo tiempo, las personas implicadas en la producción realizan sus tareas artísticas una vez cumplidas sus obligaciones laborales. Sobre este punto avanzaremos más adelante. Hasta el momento podemos afirmar que, en los proyectos subvencionados, que obtienen con frecuencia los agentes escogidos para el estudio, “el director es, por lo tanto, un artista al que se reconoce tanto el propósito como el dominio de toda la producción de una obra; como tal, está en el centro de las interacciones de trabajo” (Proust, 2012, p. 106).

En los estudios que tomamos sobre la dirección teatral (Proust, 2001, 2012) están radicados en países donde los recursos destinados a la cultura son mayores, como es el caso de Francia. Aun así, allí el rol que desempeña el Estado no es tan diferente a que asumen en nuestro país. Nos referimos particularmente a la dimensión que afecta a los artistas, en especial su consagración mediante la distinción de instituciones y a los criterios para financiar los trabajos artísticos. En Francia, de 1960 a 1980 el Estado transformó una política de democratización cultural a “una política de mecenazgo cuya característica esencial es liberar las estructuras teatrales de la demanda” (p. 476). Este proceso impulsó la primacía de la puesta en escena por sobre el texto de autor, dándole autonomía a la creación artística que pudo liberarse de las palabras del autor y de las expectativas del gran público. En el mismo sentido, el Ministerio de Cultura neutralizó los requisitos de la demanda privada y mediante el «teatro público» favoreció la organización de la investigación teatral. El apoyo público fue el primer lugar de catalogación del teatro, que incluyó una organización jerárquica del presupuesto, realizada por “un grupo de expertos que consideran principalmente la calidad estética de la actividad de los directores”. De ese modo comienzan a organizarse las carreras de los directores, siempre apuntando a recorrer el camino ideal.

“Ya sea al frente de instituciones teatrales o compañías independientes, estos directores monopolizan la financiación pública del teatro en una dinámica circular: el reconocimiento de expertos desencadena el apoyo del estado que les da acceso a los recursos públicos para demostrar sus habilidades creativas, para asegurar su hegemo-

nía y para hacer de la puesta en escena una œuvre, resultante de una creación” (Proust, 2012, p. 105).

Este recorrido toma el sentido de un camino regado de una serie de pruebas que aseguran el dominio de las competencias de un director, en sus diferentes dimensiones creativas y de gestión. Al respecto Proust (2001) es categórico:

“Este tipo de carrera está reservado para una pequeña minoría que concentra la mayor parte del reconocimiento simbólico en el espacio cultural nacional y los medios económicos (en 1992, el 5% de los directores se benefician del 70% de los subsidios en funcionamiento)” (p. 477).

Atendiendo a la segunda fuente de recursos que alimenta a la producción artística, debemos mencionar al público que financia en parte el hecho teatral mediante la compra de entradas. Si bien no hay estudios económicos específicos sobre el teatro independiente en Córdoba, podemos estimar que el porcentaje que representa la entrada respecto a los costos (en materiales y honorarios) es un factor que debe tenerse en cuenta pero que jamás alcanzara a responder a la inversión de tiempo de las personas implicadas. Recordando el carácter experimental de las obras, esto no debería extrañarnos. Becker (2008) nos ofrece algunas precisiones al respecto, cuando toma un estudio sobre los asistentes a galerías de artes visuales que permite discriminar que entre un 40 y un 60% del público está formado por artistas o estudiantes de artes, donde estos últimos ascienden a un 10/15% del total. Analiza este hecho teniendo en cuenta que estas personas han jugado el rol de creadores y pueden responder a un trabajo con mayor comprensión de lo que se trató de llevar adelante, incluso “hasta un fracaso podría ser interesante”. Es un público que puede dialogar con propuestas arriesgadas conformado por un “círculo más selecto, los estudiante y ex estudiantes sirve como sistema distante de alarma temprana en relación con sectores menos avanzados del público” (p. 74). Es interesante tener en cuenta que de los tres directores que estamos tomando aquí, dos de ellos son docentes universitarios y terciarios de carreras teatrales.

Más allá de las enormes diferencias que nos separan de los modos de producción europeos, el teatro independiente en Córdoba goza de una salud (dada su inmensa productividad y efervescencia) que está muy relacionada con su autonomía de campo. El teatro que existe se mueve por un interés desinteresado donde la escasez de recursos económicos no hace mella (gravemente) en la producción. El estado afecta en ello. Sin embargo, no podemos desconocer que los agentes accionan de forma incomprensible a los ojos de quién no conoce las

reglas de juego. Es construcción de una “economía al revés basada, en su lógica específica, en la naturaleza misma de los bienes simbólicos, realidades de doble faceta, mercancías y significaciones, cuyos valores propiamente simbólico y comercial permanecen relativamente independientes” (Bourdieu, 1995, p. 213). La inversión de tiempo y dinero, la mínima o nula remuneración, los enormes esfuerzos por sostener proyectos colectivos a través de los años, son cuestiones que escapan al entendimiento de quienes no comprenden las luchas del campo. Sobre esta cuestión es donde Bourdieu (1995) realiza su crítica al planteo de Becker, que debemos tener en cuenta a la hora de asumir una posición reflexiva sobre las teorizaciones sobre las que apoyamos nuestro trabajo.

“el campo artístico no es reducible a una *población*, es decir a la suma de agentes individuales vinculados por meras relaciones de interacción y, con mayor precisión, de *cooperación*: lo que falta, entre otras cosas, en esta evocación meramente descriptiva y enumerativa, son las relaciones objetivas que son constitutivas de la estructura del campo y que orientan las luchas que tratan de conservarla o de transformarla” (p. 307).

Tomando esta lucha como nodal es que podemos comprender el juego de los directores de teatro. “El éxito” económico está mal visto, y conlleva pérdida en el ámbito simbólico, la sola idea de producir una obra que se asemeje al teatro comercial genera segregaciones en el ámbito teatral independiente.

De todos modos, el subgrupo de directores sobre el que estamos trabajando permite concesiones en este sentido: hay una búsqueda y una decisión de producir una obra que consiga vincularse con el público “no teatrero”. Uno de los directores plantea que el objetivo de producir un espectáculo con amplio reconocimiento está directamente relacionado con acercar a nuevos públicos a la sala de la que forma parte y a los demás espectáculos que se producen en ella. En relación a el modo de construcción de un espectáculo, anterior al reconocimiento que logra obtener, los directores afirman que esto requiere ubicar imaginariamente al espectador en un sitio de “ojos exigentes”, tan exigentes como los ojos académicos, y sostener una voluntad consciente para producir un espectáculo “claro”, evitando la autorreferencialidad, arriesgándose a acudir a elementos que dan respuesta a los hábitos y las convenciones que los espectadores traen a la sala, en palabras de Becker (2008). Estos elementos son la telenovela, el cliché, el culebrón, los mitos, la decadencia como símbolo; para otro de los directores es la excelencia de las actuaciones, la estética espectacular, la historia como mecanismo narrativo; para el tercero del grupo la clave

está en las historias “simples” y los recursos de alta referencialidad al mundo del cine o la música. Las similitudes están a la vista.

En otros agentes de la muestra total, que no forman parte del presente análisis, la permeabilidad a los públicos es mucho menor. Podríamos aventurarnos a afirmar que la apertura, concretada mediante temáticas y procedimientos apreciables por los espectadores no especializados,<sup>125</sup> puede estar relacionada a que estos directores no descansan en bienes económicos heredados, sino en trabajos artísticos en el ámbito público. Quisiéramos advertir que “las mismas disposiciones pueden engendrar tomas de posición muy diferentes, incluso opuestas, según los estados del campo. (...) Ello condena la tendencia convertir la procedencia social en un principio explicativo independiente y transhistórico” (Bourdieu, 1995, p. 130).

Entonces, si bien los directores analizados se arriesgan a desafiar el reconocimiento de sus pares, mediante la ampliación del público, estos continúan accediendo a posiciones de peso en el campo: se formaliza en premios, pero también en los trabajos artísticos en el ámbito estatal que mencionamos anteriormente. Al respecto vamos a tomar un fragmento de *Las reglas del arte* (Bourdieu, 1995) que refiere a los profesionales artistas

“sólo pueden asumir la función que ellos consideran principal a condición de tener una profesión secundaria de la que sacan sus ingresos principales. Resultan evidentes los beneficios subjetivos que ofrece este doble estatuto, como la identidad proclamada que permite por ejemplo declararse satisfecho con todos los trabajitos llamados alimenticios que ofrece la propia profesión (...) Estos empleos tienen la ventaja de situar a sus ocupantes en el centro mismo del «medio», allí donde circulan las informaciones que forman parte de la competencia específica del escritor y del artista, donde se traban las relaciones y se adquieren las protecciones útiles para acceder a la publicación, y donde se conquistan a veces las posiciones de poder específico que pueden servir para incrementar el capital específico, a través del reconocimiento y los honores conseguidos por parte de los recién llegados como contrapartida del apadrinamiento” (p. 336).

En este apartado el autor recalca los beneficios que los agentes obtienen en esos trabajos secundarios para sus objetivos artísticos. Nuestra hipótesis es inversa y complementaria: sin negar los beneficios hacia el campo artístico,

---

<sup>125</sup> En esta ocasión, no nos detenernos en el tratamiento de estas cuestiones que son analizadas en otros trabajos.

consideramos que el capital que el artista va adquiriendo (las conexiones con miembros dominantes del campo, el reconocimiento de sus pares, las distinciones y premios) son las condiciones que le habilitan el acceso a trabajos públicos (bien) remunerados. Este artículo trata de poner en tensión la condición de trabajadores de los directores teatrales, en un medio donde la producción artística no puede ser alimenticia, pero dónde los trabajos secundarios en otros campos son la cuestión que se disputa al interior del campo artístico.

Los trabajos alimenticios de estos tres directores se desarrollan en el campo artístico en el cruce con otros espacios de lucha: el de la docencia a nivel provincial, el de la docencia a nivel universitario, y el del empleo público a nivel provincial. Estos espacios no son identificables exactamente con el campo artístico, ya que tienen sus propios intereses y sus propios juegos específicos, sin embargo, presumimos que las competencias que los habilitaron a jugar esos juegos estuvieron ligadas a sus posiciones en el campo artístico.

En síntesis, la cuestión del trabajo en el arte, y en particular en la dirección teatral, adquiere una multiplicidad que no puede ser analizada o valorada de forma mecánica y lineal. En el contexto actual, los artistas están obligados a ser trabajadores de otros campos: en el mejor de los casos esos campos están en cruce con el campo artístico. Permanentemente se encuentran en tensión con su “trabajo” de producción artística, que es donde apoyan sus identidades profesionales, ya que depositan una gran inversión de tiempo y dinero aun sabiendo que esto no les generará réditos económicos considerables pero que posiblemente retroalimentará sus trabajos secundarios como así también la consagración al interior del teatro independiente.

## Trabajos citados

- BECKER, H. (2008). *Los mundos del arte: sociología del trabajo artístico*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- BOENISCH, P. (2015). *Directing scenes and senses: The thinking of Regie*. Manchester University Press.
- BOURDIEU, P. (1995). *Las Reglas del Arte* (Sexta ed.). (T. Kauf, Trad.) Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2013). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BRIZUELA, M. (2002). *Las estéticas Teatrales de Córdoba: entre la permanencia y la emergencia*. Teatro XXI (14).

- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA. (28 de abril de 1997). *Ley Nacional del Teatro [Ley 24.800 de 1997]*. Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/40000-44999/42762/norma.htm>
- GUTIÉRREZ, A. (2012). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María: Eduvim.
- HALAC, G. (2006). *Teatro independiente de Córdoba. Identidad y memoria*. Bs. As.: Editorial del Instituto Nacional del Teatro.
- KARTUN, M. (2001). *Escritos. Mauricio Kartun. 1975>2001*. Bs. As.: Ed. Libros del Rojas, UBA.
- MCROBBIE, A. (2007). *Angela McRobbie: La 'losangelización' de Londres*. Obtenido de Instituto europeo para políticas culturales progresivas: <http://eipcp.net/transversal/0207/mcrobbie/es>
- MENGER, P.-M. (2014). *Le Travail créateur. S'accomplir dans l'incertain [El trabajo creativo. Realizado en la incertidumbre]*. Paris: Points.
- NAUGRETTE, C. (2004). *Estética del teatro*. Bs. As.: Ediciones Artes del Sur.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, Departamento de Actividades Sectoriales. (2014). *Las relaciones de trabajo en las industrias de los medios de comunicación y la cultura*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo. Obtenido de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/publication/wcms\\_240703.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_240703.pdf)
- PAVIS, P. (2016). *Diccionario de la performance y del teatro contemporáneo*. Ciudad de México: Paso de Gato.
- PROUST, S. (2001). *Une nouvelle figure de l'artiste : Le metteur en scène de théâtre. Sociologie Du Travail*, 43(4), 471-489. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/41928751>
- PROUST, S. (2012). *Les metteurs en scène de théâtre entre réussite sociale et remise en cause ontologique* [Los directores de escena teatral entre el éxito social y el cuestionamiento ontológico], en N. Heinich, & R. Shapiro, *De l'artification. Enquêtes sur le passage à l'art* (págs. 95-112). Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- SOLER BENITO, C. (2016). *Artes escénicas y derechos de autor*. Madrid: Reus.
- TAHAN, H. (2000). *Teatro Argentino. Escenas interiores*. Bs As: Instituto Nacional del teatro/Artes del Sur.
- VILLEGAS, S. (2000). "Córdoba. Una teatralidad nacida en los sesenta", en H. Tahan (Ed.), *Teatro Argentino. Escenas interiores* (págs. 75-100). Bs As: Instituto Nacional del teatro/ Artes del Sur.



# LA INCORPORACIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS ORGANIZACIONES SINDICALES. APROXIMACIONES AL CASO DE LA INTERSINDICAL DE MUJERES DE CÓRDOBA

Dra. Leticia Medina<sup>126</sup>

## Resumen

En el contexto de la convocatoria al Paro Internacional de Mujeres el pasado 8 de marzo, se registró a nivel nacional y en Córdoba una particular activación de las mujeres en algunas organizaciones sindicales. Al tiempo que la Corriente Federal de Trabajadores de la CGT organizaba su primer Encuentro Nacional de Mujeres sindicalistas, a nivel local se autoconvocaba un espacio que en poco tiempo constituyó la Intersindical de Mujeres de Córdoba (IMC).

En esta ponencia nos preguntamos de qué formas y con qué enfoques se incorpora o no una perspectiva de géneros en las organizaciones sindicales de Córdoba, tomando como referencia algunos de los gremios nucleados en la IMC. En esta primera aproximación, indagamos acerca de la institucionalización de la cuestión de género en las estructuras formales de tres sindicatos cordobeses.

**Palabras clave:** Sindicatos – Mujeres – Córdoba

## Introducción

En 2016, un nuevo nombre invadió el espacio público y concentró las miradas. *Ni una menos* (NUM), primero como consigna y pronto como estructura de movilización, sintetizó en un grito demandas históricas del feminismo, alrededor de un reclamo contra la violencia patriarcal.

Luego de movilizaciones masivas en todo el país, protagonizadas por este colectivo, el calendario feminista se reactivó de modo significativo. El 25 de noviembre de ese año, Día de la Lucha contra la violencia hacia las mujeres, resultó un escenario para el encuentro y la movilización de una diversidad de agrupamientos y organizaciones que portaron la voz de un “no radical” (Nardacchione, 2006), acontecimiento que se constituyó en un (nuevo) punto de partida –por su capacidad de suturar y articular demandas alrededor de una consigna general– para la elaboración de agendas por parte de diferentes colectivos.

---

<sup>126</sup> Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: letmedina@hotmail.com

Poco después, NUM convocó a un paro de mujeres. Se trató en esta oportunidad de un paro a nivel nacional, el 19 de octubre de 2016; posteriormente, mediante la activación de las redes del movimiento de mujeres en otros países, se convocó a un paro internacional para el 8 de marzo, Día Internacional de las mujeres trabajadoras.

En ese escenario, se registró a nivel nacional y en Córdoba una particular activación de las mujeres en algunas organizaciones sindicales. Al tiempo que la Corriente Federal de Trabajadores de la CGT organizaba su primer Encuentro Nacional de Mujeres sindicalistas, a nivel local se autoconvocaba un espacio que en poco tiempo constituyó la Intersindical de Mujeres de Córdoba (IMC).

En esta ponencia nos preguntamos de qué formas y con qué enfoques se incorpora o no una perspectiva de géneros en las organizaciones sindicales de Córdoba, tomando como referencia algunos de los gremios nucleados en la IMC. En esta primera aproximación, indagamos acerca de la institucionalización de la cuestión de género en las estructuras formales –secretarías o áreas específicas, estatutos y convenios–, en tres sindicatos de distintos sectores y ramas de actividad.

El estudio cualitativo de estas experiencias de participación sindical de las mujeres se estructura alrededor de tres dimensiones: la acción colectiva, la institucionalización de la participación de las mujeres en los sindicatos, y las perspectivas o enfoques de tal institucionalización. En esta exploración inicial tomamos como fuentes el testimonio oral de algunas mujeres referentes de las diferentes organizaciones seleccionadas, así como un conjunto de documentos institucionales (estatutos, revistas, sitios web) de los sindicatos estudiados.

## **La cuestión de género en las organizaciones sindicales: irrupción y desafío abierto**

Si bien la participación de las mujeres en el mercado de trabajo sigue una tendencia creciente desde la década del 70 en Argentina y en toda la región –registrándose en la actualidad una tasa de actividad del 48% en la población femenina mayor de 15 años en nuestro país–, no se verifica un crecimiento significativo de la participación de las mujeres en las organizaciones que nuclean a los trabajadores y trabajadoras. Los llamados de atención respecto de las divergencias entre representación sindical y participación femenina en el mercado laboral y en la acción colectiva vienen siendo objeto de reflexión en los estudios históricos del trabajo con perspectiva de género (D'antonio y Acha, 2000; Lobato; 2007; Barrancos, 2010; Palermo, 2016). Sin embargo son esca-

Los estudios acerca del modo en que fueron asumidas estas cuestiones en las organizaciones sindicales desde mediados de los '70 hasta hoy. En este período se registra una tendencia hacia la “fragmentación” y “heterogeneización” de la clase obrera como principal amenaza del poder sindical, visible en la caída de las tasas de sindicalización, descentralización de la negociación colectiva y aumento de la diversidad étnica y de género al interior de la fuerza de trabajo, como algunos de sus rasgos centrales (Hyman, 1996).

En este marco, algunas indagaciones dan cuenta del avance de una agenda de género vinculada con el mundo del trabajo en las redes sindicales transnacionales y en ciertos organismos internacionales,<sup>127</sup> compromiso que se desdibuja a medida que nos acercamos a las asociaciones de base (Aspiazu, 2014). Rodríguez (2006) identifica aquí una evidencia del “déficit democrático”<sup>128</sup> que aqueja al movimiento sindical actual, y señala como factores de desigualdad en la participación sindical de las mujeres las dificultades para acceder a la afiliación y la escasa permeabilidad de las estructuras sindicales para contener y abordar las problemáticas de género. Otros trabajos que enfocaron en la significación y efectos de la ley de Cupo sindical femenino, sancionada en 2002, atribuyen los límites de esta herramienta<sup>129</sup> al grado de “externalidad” de la iniciativa, relativamente desacoplada de la capacidad de agencia de las mujeres sindicalizadas (Bonaccorsi y Carrario, 2012; Carrario y Freire, 2010).

No obstante este panorama, y como hemos mostrado en un trabajo anterior (Arriaga y Medina, 2017), ya desde la temprana recuperación democrática comienzan a aparecer nuevos espacios dentro de las organizaciones sindicales

<sup>127</sup> El Congreso Fundador de la CSI (Viena, noviembre de 2006) reconoció que una profunda y persistente discriminación de género sigue constituyendo una realidad universal en el mundo del trabajo, y en la sociedad en general, y que muchos aspectos de la globalización están empeorando aún más la situación. En ese sentido, el Congreso comprometió a la CSI a asegurarse de que la perspectiva de género quede integrada plena y transversalmente en todas sus políticas, actividades y programas. (Godinho Delgado, 2009)

Por su parte la Confederación Sindical de Trabajadores y trabajadoras de las Américas (CSA), fundado en 2008 como filial de la CSI en América, además de incorporar el género en su propia denominación, incorpora como una de las áreas de trabajo dentro del eje “Paz, democracia y derechos humanos” la “Equidad de Género”.

<sup>128</sup> Rodríguez destaca así que la incorporación de las mujeres en los sindicatos no puede ser un tema secundario o complementario, sino que es fundamental para su fortalecimiento democrático, representatividad y futuro como actor sociopolítico.

<sup>129</sup> Hasta 2010, sobre una base de 28.000 dirigentes sindicales de base registrados en la Argentina, había 22.372 hombres (78%) y apenas 6.285 mujeres (22%).

dedicados al abordaje de las problemáticas de las mujeres trabajadoras. Estas primeras experiencias se desarrollaron bajo la forma de secretarías o departamentos “de la mujer”, siguiendo un enfoque que Orsatti (2004) tipificó como “modelo de estructuras específicas”. Posteriormente, las renovaciones conceptuales impulsadas por el feminismo a nivel nacional e internacional incidieron en un desplazamiento de este enfoque hacia un modelo de transversalización de la perspectiva de género en el mundo sindical (Hammar, 2003; Bonaccorsi y Carrario, 2012), que incluyó una reconsideración de los problemas de las mujeres en clave de derecho.<sup>130</sup> Este desplazamiento resulta un eco del giro epistemológico que por estos años lograba calar también en el espacio de las organizaciones sindicales, proceso que, en palabras de Cangiano y Dubios (1993), implica la incorporación del concepto de “género” como construcción relacional y el abandono de una noción de la “mujer” como sujeto ahistórico, universal y esencialista. Junto con este cambio de perspectiva, en el ámbito sindical se desató una crítica a la “ghettificación” de la participación de las mujeres en espacios acotados –en cuanto a las posibilidades de acción, el poder para tomar decisiones y la construcción de una agenda específica– dentro de las organizaciones.

La controversia acerca de los modos de institucionalizar la participación de las mujeres en los sindicatos encuentra un intento de superación de este antagonismo alrededor de la propuesta de la Central de Trabajadores Argentinos. En efecto, como veremos en seguida, la creación de una Secretaría de Igualdad de Género dentro de la CTA tuvo como fundamento la necesidad de impulsar un tratamiento transversal de la perspectiva de género en toda la estructura de la organización, pero bajo la responsabilidad de algunos actores específicos con una inscripción institucional legítima desde la cual garantizar el efectivo avance de una agenda de género (Díaz y Goren, 2012).<sup>131</sup>

---

<sup>130</sup> Un hito de este proceso de renovación conceptual es la sanción en el año 2002 de la ley de cupo sindical femenino, que estableció un piso mínimo del 30% de mujeres en los cargos directivos de los sindicatos y en las mesas de negociación paritaria.

<sup>131</sup> El “modelo mixto” propuesto por CTA “combina el transversal con el focalizado, y plantea la institucionalización de un órgano catalizador para garantizar la incorporación del enfoque de género en la organización sindical” (Díaz y Goren, 2012: 11).

## La inscripción institucional de la participación sindical femenina

A lo largo de las últimas décadas, como hemos señalado arriba, los desplazamientos en los enfoques acerca del modo legítimo de incorporar a las mujeres en las estructuras sindicales se expresaron también en las formas de institucionalización de tal participación. Si durante las dos décadas posteriores a la recuperación de la democracia se conservaba la denominación de secretarías “de la mujer” en los sindicatos estudiados, hacia fines de los años 90 algunas organizaciones sindicales conformadas al calor de la disputa por el “modelo sindical” y la representación del heterogéneo mundo del trabajo comenzaron a incorporar nuevos conceptos.

En efecto, el Congreso de Trabajadores de Argentina (CTA) –luego Central de Trabajadores Argentinos–<sup>132</sup> tuvo desde su nacimiento un intenso trabajo en espacios dedicados a los derechos de las mujeres y a las problemáticas de género. En sus inicios se conformó el colectivo de “Mujeres de la CTA”, que entre otras estrategias buscó confluir con el movimiento feminista, participando organizadamente de los Encuentros Nacionales de Mujeres. Posteriormente, hacia el año 2000 la CTA crea la Secretaría de Equidad de Género e Igualdad de Oportunidades (Aspiazu, 2014). La institucionalización de la secretaría dio nuevo impulso a las reivindicaciones de género y también permitió la realización al interior de CTA de pre-encuentros o encuentros de mujeres de la CTA, para el fortalecimiento de una agenda propia y la elaboración de documentos con los cuales las activistas sindicales participaron en los Encuentros Nacionales de Mujeres (Arriaga y Medina, 2017). En este contexto, en el año 2009 la CTA funda el Centro de Estudios Mujeres y Trabajo, una herramienta para la indagación de las problemáticas vinculadas con la desigualdad de género en el mundo laboral y la elaboración de propuestas de acción, que lograron una significativa resonancia en espacios institucionales del Estado nacional como la Comisión Tripartita de Igualdad de Trato y Oportunidades entre Varones y Mujeres en el Mundo Laboral (CTIO) y la Coordinación de Equidad de Género e Igualdad de Oportunidades en el Trabajo (CEGIOT).

La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) fue también uno de los actores clave en el impulso de este enfoque de género dentro de las organizaciones sindicales. En febrero de 2001, una reforma estatutaria crea la Secretaría de Igualdad de Género y oportunidades, que en 2012 cambia su nombre por “Género e Igualdad de oportunidades”. En

<sup>132</sup> El Congreso de Trabajadores de la Argentina fue fundado en 1991, y su constitución como Central data de 1996.

ese marco, la UEPC, sindicato adherido a la CTERA, en el año 2011 reformó sus estatutos y modificó la denominación del área dedicada al abordaje de las cuestiones de género. De esta manera, el sindicato de los docentes provinciales creó la Secretaría Derechos Humanos y Género, que según el art. 45 del Estatuto tiene por funciones:

*“a) Proyectar, proponer, coordinar y ejecutar acciones o políticas que tengan por objeto difundir y garantizar el pleno desarrollo, ejercicio y goce de los derechos humanos y de la equidad de género, que la Asamblea de Delegados Departamentales resuelva; b) Coordinar con otros organismos, entes o instituciones públicas o privadas, tanto del orden privado o público, provincial, municipal nacional o internacional, las actividades que tiendan a promover el conocimiento de los derechos humanos, la equidad de género, la promoción de su vigencia y la prevención de su violación; c) organizar ficheros, bibliografía nacional e internacional referidos a los derechos humanos y la equidad de género, con el objeto de organizar estrategias de formación gremial y profesional; d) participar y promocionar congresos, cursos, seminarios de interés dentro de la temática de derechos humanos y equidad de género; e) fijar pautas y criterios para el diseño y contenido de los temas de su competencia para su posterior comunicación y aplicación en la formación y educación en derechos humanos e igualdad de género, f) Coordinar acciones para intervenir en las escuelas en temas de convivencia proponiendo procedimientos efectivos para garantizar la integridad física y psicológica de los docentes, g) También entenderá en temáticas de discriminación y abuso vinculadas a situaciones de discapacidad”.*

En el caso del SUOEM, el estatuto vigente incluye una Secretaría de la Mujer y la Familia. En su art. 50, dicho estatuto establece como deberes de esta secretaría los siguientes:

*“a. Propender a través de actividades específicas a incentivar el protagonismo y la capacitación de la mujer municipal en lo cultural y en lo político-sindical*

*b. Difundir los derechos de la mujer trabajadora y del niño y organizar, coordinadamente con la Secretaría de Educación, cultura, capacitación sindical y DDHH, charlas, cursos y conferencias específicas, editando folletos, etc.”.*

En el marco de una readecuación de las áreas operativas en función de las necesidades políticas e institucionales, la secretaría de la Mujer se desdibujó

como espacio con acciones específicas en los últimos años. En ese contexto, en el año 2016 se creó una Comisión de Género y Violencia Laboral, impulsada por trabajadores/as municipales con trayectoria de activismo en espacios de educación popular, de salud comunitaria y del feminismo. En marzo del 2017, en ocasión de la conmemoración del Día Internacional de las mujeres trabajadoras, la Comisión presentó una nueva herramienta: el Gabinete Interdisciplinario de Abordaje de Situaciones de Violencia de Género y Violencia Laboral, “que atenderá situaciones de violencia de género y laboral [y] brindará a los [que] necesiten contención, asistencia y asesoramiento”.<sup>133</sup>

Frente a una relativa desactivación de la secretaría de la Mujer, desde la Comisión de Género se avanzó en pocos meses en la formalización del funcionamiento del gabinete, que logró su validación por parte de la comisión directiva del SUOEM. La institucionalización de esta nueva herramienta fue, según relata una de sus impulsoras, uno de los principales desafíos que debieron enfrentar:

*“Eso nos insumió muchísimo, porque es anclar un gabinete en toda la estructura gremial, en toda una historia de abordaje de las situaciones de violencia. No es que acá recién estamos empezando. Y con todas las violencias cruzadas, lo que ya sabemos, que pasa en todos los gremios”* (Entrevista a A.M, SUOEM).

Por su parte, el sindicato de trabajadores de la alimentación de Córdoba (STIA), a través de una modificación estatutaria en el año 2004, creó la Secretaría de Igualdad de Oportunidades y de Género,<sup>134</sup> que en los últimos años está a cargo de una mujer delegada de su sector. La Secretaría se propone como objetivos principales

*“fortalecer y consolidar todas las acciones que tiendan a lograr la igualdad de género, eliminar todo tipo de discriminación, promover la igualdad en el lugar de trabajo, en la sociedad y el movimiento sindical. (...) buscar que las mujeres tengan las mismas posibilidades que los hombres, así también en las remuneraciones. Buscamos la mayor participación democrática de las mujeres en cada evento, en cada actividad que realiza nuestro sindicato”*.<sup>135</sup>

<sup>133</sup> Revista *El municipal*, n° 47, marzo 2017.

<sup>134</sup> Mediante la Resolución N° 863/2004 se aprueban las modificaciones introducidas al estatuto social del Sindicato de Trabajadores de la Industria de la Alimentación.

<sup>135</sup> Extraído del sitio web del STIA Córdoba: [www.alimentacioncba.org.ar](http://www.alimentacioncba.org.ar)

Junto con la Secretaría, como espacio formalizado dentro de la estructura de la organización, existe una Comisión de Mujeres, que acompaña el desarrollo de las distintas actividades e iniciativas impulsadas.

## **Mujeres sindicalistas en acción**

En un primer relevamiento de las iniciativas y acciones de las distintas áreas dedicadas a cuestiones de mujeres y género en los sindicatos, es posible encontrar una diversidad de iniciativas con distintos enfoques y horizontes. No obstante, en las tres organizaciones seleccionadas se evidencia en los últimos años una activación de los espacios y estructuras dedicadas a la temática de género, evidente en el tipo de iniciativas impulsadas y el alcance de las mismas.

La actual secretaria de DDHH y Género de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) ocupa el cargo desde su creación en 2011. Fue integrante de la Comisión Encuentro-Córdoba en los primeros años del Encuentro Nacional de Mujeres, y tuvo una activa participación en el sindicato desde el proceso de normalización de las entidades gremiales durante la recuperación de la democracia. Actualmente integra la Intersindical de Mujeres de Córdoba.

Desde la secretaría de DDHH y Género se realizan, entre otras acciones, talleres con perspectiva de género en toda la provincia, con los que el sindicato busca dar respuesta a la demanda de los/as afiliados/as a partir de la sanción de la ley 26.485 de prevención de violencia hacia las mujeres. Asimismo, se elaboran y distribuyen materiales de formación para docentes y también materiales didácticos para el aula que abordan temáticas vinculadas con los derechos humanos y la perspectiva de género. En determinadas fechas conmemorativas (8 de marzo, 25 de noviembre, 24 de marzo, 10 de diciembre), la Secretaría se encarga también del diseño de afiches y otros materiales de difusión que distribuye en escuelas de toda la provincia a través de sus delegaciones.

Asimismo, desde esta Secretaría –y junto a otros sindicatos del sector público provincial– se impulsó el tratamiento legislativo de un proyecto de ley para incorporar entre los derechos de las trabajadoras una licencia por violencia familiar, que logró su aprobación en noviembre de 2015.<sup>136</sup>

En el caso del STIA, el cargo de Secretaria de Igualdad de Oportunidades y de Género está en manos actualmente –y desde hace dos períodos– de una trabajadora del sector de reposiciones de una empresa del sector de alimenta-

---

<sup>136</sup> La ley provincial N° 10.318 (sancionada el 11/11/2015) establece como causales para otorgar esta licencia el “padecimiento de violencia familiar, de género o contra la mujer”, y alude al cumplimiento de la Ley de Protección Integral a las Mujeres (ley nacional N° 26485).



ción. Según su propio relato, su llegada al sindicato fue fruto de una visita de otros miembros de la comisión directiva al espacio en el que ella trabaja, y la presión del STIA para que eligieran un delegado:

*“Yo no tenía idea, nunca había participado en nada. Pero mis compañeros me decían que fuera yo, que yo hablaba bien. Yo no me animaba...”* (entrevista a MC, STIA).

Luego de un período como delegada de su sector, el secretario general del STIA la convocó a incorporarse como secretaria de Género en las elecciones siguientes, y posteriormente renovó su mandato por un segundo período al frente de esta área.

La Secretaría impulsa actividades de formación para delegados/as, realiza acciones públicas en determinadas fechas del calendario sindical, y cada 8 de marzo convoca a las mujeres trabajadoras y familiares mujeres de los trabajadores del sector a un evento recreativo orientado a fomentar el encuentro y la camaradería. Dentro de estas jornadas, además, se incluye una instancia de discusión y formación sobre temas de coyuntura desarrollados con una perspectiva de género. Es así como, en los últimos años, el encuentro contó con la presencia por ejemplo de Ilda Bustos –secretaria general del sindicato de obreros gráficos de Córdoba (UOGC) y secretaria adjunta de la CGT Regional Córdoba–, que en su última presentación analizó “los principales problemas de género en el ámbito laboral”.<sup>137</sup>

Desde el año 2000, el STIA Córdoba desarrolla actividades de formación y discusión alrededor del Día contra la Violencia hacia las mujeres, que se conmemora cada 25 de noviembre. En la 16° Jornada, realizada el 13 de noviembre de 2016, más de 150 delegadas de distintas fábricas y establecimientos comerciales participaron en una conferencia sobre violencia y acoso laboral, y reflexionaron sobre las formas de abordar estas problemáticas para dejar de ser “protagonistas silenciosas”<sup>138</sup> de la violencia laboral. Asimismo, la Secretaría promovió desde 2017 la participación en la marcha del 3 de junio, impulsada por el Colectivo *Ni una Menos* en todo el país en repudio a la violencia contra las mujeres.

Por su parte el SUOEM sostiene en los últimos años, como señalamos más arriba, dos espacios diferentes de organización y acción alrededor de las cuestiones de género. En el caso de la Comisión de Género, no cuenta con una única

<sup>137</sup> Extraído del sitio web del STIA: [www.alimentacioncba.org.ar](http://www.alimentacioncba.org.ar)

<sup>138</sup> Entrevista a Mónica Cáceres, secretaria de la Mujer del STIA, disponible en: <http://www.rel-uita.org/mujer/basta-de-ser-protagonistas-silenciosas/>

responsable formal. Sin embargo, en el equipo de trabajo se destaca una figura que el resto de la organización reconoce como impulsora de este espacio. Sintéticamente, su militancia comienza vinculada con las prácticas comunitarias en el marco del cursado de la carrera de trabajo social, y luego se enfoca en el trabajo en el campo de la educación y la salud en barrios populares de Córdoba. Es a partir del encuentro con las problemáticas de salud sexual de las mujeres de sectores populares que se acerca al feminismo, y desde esas experiencias comienza a participar en el SUOEM una vez que formaliza su relación laboral con la Municipalidad de Córdoba.

Desde la Secretaría de la Mujer y la Familia, según los escasos registros disponibles, se realizan centralmente actividades recreativas y de encuentro en ocasión de la conmemoración del 8 de marzo. En el caso de la Comisión de Género y Violencia Laboral, entre otras acciones se impulsó una encuesta sobre violencia laboral en las distintas reparticiones de la Municipalidad de Córdoba, y se realizan actividades de formación de delegados/as sobre estas problemáticas en el ámbito laboral. Al mismo tiempo, se desarrollaron campañas de difusión sobre la violencia y sus modalidades de expresión en el ámbito laboral, y otra sobre buen trato laboral.

En 2017, la Comisión elaboró y presentó un proyecto de “Licencia remunerada por violencia Familiar, de género o contra la mujer” que logró su aprobación en el ámbito de la negociación paritaria y en el Concejo Deliberante (Ordenanza N° 12665) y actualmente es parte del régimen de licencias de los empleados/as municipales. Asimismo, en esta modificación del Estatuto del Trabajador Municipal se establece el derecho a una franquicia horaria para la realización de trámites vinculados con el padecimiento de violencia de género.

En el mismo sentido, y junto a otros sindicatos, la Comisión participó en la elaboración del proyecto de ley sobre violencia laboral, que fue presentado a la Legislatura de Córdoba a través de la legisladora sindicalista Ilda Bustos. Al mismo tiempo, la Comisión hace uso de las herramientas y soportes de comunicación del sindicato (Revista *El Municipal*, sitio web, redes sociales) para difundir las actividades y posicionamientos de la Comisión entre los trabajadores y trabajadoras municipales.

Además de las actividades e iniciativas que protagoniza cada una de las estructuras dedicadas al género y/o a las mujeres trabajadoras en los tres sindicatos, es posible reconocer también algunas estrategias y espacios que evidencian las interacciones y el avance hacia formas de acción colectiva con cierto nivel de coordinación entre las organizaciones sindicales. Por un lado, en mayo de 2016 el Ministerio de Trabajo de la Provincia de Córdoba y el Consejo Provincial

de las Mujeres (dependiente del gobierno provincial) convocó a los sindicatos a conformar una Comisión Tripartita para la Igualdad de Trato y Oportunidades entre Varones y Mujeres en el mundo laboral (CTIO), bajo el espíritu y la orientación política de la CTIO, creada en la órbita del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación en 2007.<sup>139</sup> Casi 10 años después, y bajo un gobierno nacional de signo contrario al que había impulsado aquella iniciativa, en Córdoba doce sindicatos firman el acuerdo fundacional de la CTIO local. Entre ellos, el SUOEM, el STIA y la UEPC rubrican el acta de este espacio orientado a “instalar y mantener en la agenda pública y política la importancia del acceso a los derechos económicos y sociales por parte de las mujeres y posicionarlas en condición de igualdad respecto a los varones en el ámbito laboral”.<sup>140</sup>

Si bien se realizaron solo algunas reuniones de la CTIO Córdoba, la mesa de negociación avanzó en la construcción –a grandes rasgos– de una agenda de trabajo, posicionando como una prioridad la construcción de diagnósticos acerca de las diferentes formas de desigualdad entre varones y mujeres que operan en el mundo del trabajo. En ese marco, en 2017 la CTIO presentó ante los distintos actores económicos y sociales los resultados del Informe “Segregación Ocupacional por Género en la Provincia de Córdoba”, elaborado por el Laboratorio de Políticas Públicas del Consejo Provincial de las Mujeres con datos proporcionados por el Ministerio de Trabajo de la provincia. Asimismo, se dejó planteado como asunto de la agenda el abordaje de las situaciones de violencia y discriminación por género en las relaciones laborales.

Los espacios de trabajo que, dentro de estos tres sindicatos, se dedican a las cuestiones de género participan a su vez, aunque con distintos niveles de compromiso, en la Intersindical de Mujeres de Córdoba (IMC), un espacio de articulación de activistas sindicales que integran los cuerpos orgánicos de unos 25 sindicatos cordobeses. La IMC surgió como iniciativa de algunas mujeres sindicalistas frente a la fuerte interpelación lanzada por el Colectivo *Ni Una Me-*

---

<sup>139</sup> La Comisión de Igualdad de Oportunidades y de Trato (CIOT, Decreto N°214/06), comenzó a funcionar efectivamente en el año 2008, dentro del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. La CTIO articuló centralmente con agencias internacionales para la concreción de actividades de investigación, formación sindical y formulación de normativas y políticas orientadas a la equidad de género.

<sup>140</sup> Extraído del sitio web del Consejo Provincial de las Mujeres: <https://consejodelasmujeres.cba.gov.ar/>

nos a los sindicatos, con la convocatoria a un *paro de mujeres* el 19 de octubre de 2016.<sup>141</sup>

Desde su conformación, la IMC ha avanzado en la construcción de un discurso público consistente alrededor de las desigualdades de género en el mundo laboral (tanto en los espacios laborales como en las propias organizaciones sindicales), y se ha expresado frente a distintos acontecimientos e iniciativas vinculadas con la temática (movilización del 8 de marzo y del 25 de noviembre, proyectos de ley de reforma laboral y paridad salarial, entre otras). Asimismo, desarrolla acciones de formación sindical hacia el interior de los sindicatos participantes, como el taller de prensa sindical con perspectiva de género, el taller sobre violencia laboral y violencia de género y el encuentro de discusión del proyecto de reforma laboral. En junio de 2017, la charla abierta “Desafíos de las Mujeres en el Sindicalismo Actual”<sup>142</sup> logró una significativa repercusión pública y mediática.

## **A modo de cierre**

En esta breve presentación hemos intentado colocar algunos mojones para iniciar un proceso de indagación respecto de las experiencias y modalidades de participación de las mujeres en las organizaciones sindicales cordobesas. Este horizonte se sostiene en un supuesto que probablemente resulte evidente a esta altura: el encuentro entre el feminismo –sumamente dinámico y presente en el escenario actual– y el sindicalismo es una fuente potencial de democratización y revitalización del campo organizacional en su conjunto.

En este sentido, en este trabajo hemos avanzado en un primer relevamiento de algunas experiencias de organización y participación de mujeres en tres organizaciones sindicales que participan en la Intersindical de Mujeres de Córdoba. En los tres casos, fue posible identificar la existencia de espacios, formalmente instituidos dentro de las organizaciones, dedicados al tratamiento de las problemáticas de género. En el caso del SUOEM, estos espacios se evidencian como territorios de disputa respecto de los enfoques y perspectivas legítimas

---

<sup>141</sup> En otros trabajos hemos dado cuenta de la conformación de la Intersindical como respuesta a esta interpelación (Arriaga y Medina, 2017).

<sup>142</sup> La Mesa estuvo a cargo de Estela Díaz (Secretaria de género de CTA de los Trabajadores), Ilda Bustos (Secretaria General de la Unión Obrera Gráfica de Córdoba y Secretaría Adjunta de la CGT Regional Córdoba) y Mary Bertino (Secretaria de Derechos Humanos, Género y Equidad de La Bancaria). La actividad se realizó en la sede de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, el 16 de junio de 2017.

para la incorporación de una perspectiva de género. En la UEPC y el STIA, la estructura sindical acompañó los desplazamientos conceptuales y políticos señalados, transformando y adaptando su propuesta organizativa en función del giro epistemológico señalado.

La trayectoria política y militante de las mujeres que asumen tareas de conducción de los espacios de género en los sindicatos también aparece como un factor que incide en la orientación y horizontes de la acción colectiva, así como en la autonomía de las mujeres organizadas para definir estrategias y acciones desde sus organizaciones sindicales. En el caso de SUOEM y UEPC, las responsables de las secretarías o comisiones registran una extensa trayectoria de militancia en distintos espacios, incluido el feminismo, y siempre vinculada con experiencias de organización popular y orientada al fortalecimiento de procesos de democratización y conquista de derechos. En el caso del STIA, se trata en cambio de un proceso más reciente en el que la secretaría queda en manos de una trabajadora sin trayectoria política, lo cual condiciona en buena medida sus posibilidades de acción autónoma respecto de las orientaciones generales del sindicato.

En ese marco, el reconocimiento de algunas modalidades de acción y experiencias de institucionalización de la participación de las mujeres en los sindicatos, es un punto de partida para la formulación de nuevas preguntas en torno a los factores que inciden en el desarrollo de una perspectiva de género hacia el interior de los sindicatos (por ejemplo, la incorporación de mujeres con trayectoria de militancia en el feminismo, la cantidad de mujeres en el sector, la clase/sector social de pertenencia de los/as trabajadores/as, etc.). Por otra parte, sería deseable que el avance de estos estudios permitiera dar cuenta de los efectos que las luchas de las mujeres en los sindicatos logran en el campo de los derechos laborales, revirtiendo las históricas tendencias hacia la desigualdad de género en el mundo del trabajo.

## Bibliografía

ARRIAGA, E. y MEDINA, L (2017) *“Nosotras paramos: dilemas y tensiones de las organizaciones sindicales frente a la desigualdad de género en la historia argentina reciente”*. Ponencia presentada en las XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Buenos Aires, julio de 2017.

ASPIAZU, E. (2014) *“Equidad de género, mercado de trabajo y sindicalismo en argentina.”*, en: *Realidad Económica*, N° 284, mayo-junio.

- BARRANCOS, Dora (2010) *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- BONACCORSI, N. y CARRARIO, M. (2012) “*Participación de las mujeres en el mundo sindical: Un cambio cultural en el nuevo siglo*”, en: *La Aljaba [online]* Vol. 16. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1669-57042012000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042012000100007&lng=es&nrm=iso)
- CANGIANO, MC. y DUBOIS, L. (comps, 1993) *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro de Editor de América Latina.
- CARRARIO, Marta y FREIRE, Jorgelina (2010) “*La representación de las mujeres en el sindicalismo neuquino: De la Comisión de Mujeres en FaSinpat al Cupo Femenino en SOECN. Neuquén (2000-2009)*”, en: *La Aljaba*, Segunda época, Vol. 14, pp. 103-120.
- D’ANTONIO, Débora y ACHA, Omar (2000) “*La clase obrera invisible: imágenes y participación sindical de las obreras a mediados de la década de 1930 en Argentina*”, en: Acha, O. y Halperin, P. (comp.) *Cuerpos, géneros e identidades*. Buenos Aires: Signo.
- DÍAZ, E. y GOREN, N. (2015) “*La negociación colectiva como mecanismo de promoción de la equidad de género y diversidad*”, en *Cuaderno de trabajo N°2*. Buenos Aires: FETIA-CTA.
- GODINHO DELGADO, D. (2009) *Sindicalismo Latinoamericano y políticas de género*. Uruguay: Fiedrich Ebert Stiftung.
- HAMMAR, O. (2003) “*Ley de cupo sindical femenino*”. MTEySS. Recuperado de: <http://www.trabajo.gov.ar/ctio/estudios.asp>
- HYMAN, Richard (1996) “*Los sindicatos y la desarticulación de la clase obrera*”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, N° 2, pp. 7-21.
- LOBATO, Mirta (2007) *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa.
- NARDACCHIONE, G. (2006) “*La paradoja de las protestas vecinales bajo el menemismo: ¿se puede generalizar una protesta para defender lo propio?*”, en: Schuster, F. y otros. *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo.
- ORSATTI, Á. (2004) “*Modelos de participación femenina en las estructuras sindicales*”, en: *Pistas*, N°13, diciembre.
- PALERMO, Silvana (2016) “*El derecho a mantener el hogar: las demandas obreras en la gran huelga ferroviaria desde una perspectiva de género. Argentina, 1917*”, en: Andújar, A., Caruso, L., Gutiérrez F. y Palermo, S. *Vivir con lo justo. Estudios de historia social del trabajo en perspectiva de género. Argentina, siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Prohistoria.

RODRÍGUEZ, E. (2006) ***“Igualdad de género y movimiento sindical”***, en Abramo, L. (editora) *Trabajo decente y equidad de género en América Latina*, Organización Internacional del Trabajo. Cap. X. Santiago de Chile: OIT.

# ARTICULACIONES DE LAS FORMAS DE EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO DESDE LA PERSPECTIVA DE ANÍBAL QUIJANO

Mgter. Edgardo Julio Rivarola<sup>143</sup>

## Resumen

En relación a las formas en que se vincula el capital y el control sobre las formas de explotación del trabajo de los recursos y sus productos, es que intento responder sobre ¿cómo se articula ese control de las formas de explotación? ¿Cuáles son los pilares sobre los que se funda y sostiene?

Según la mirada de Aníbal Quijano, el capitalismo no vino a romper antiguas formas, sino a consolidar la explotación por marginalidad, a articular formas de explotación del trabajo al servicio del capital y el mercado mundial constituyéndose en la idea de raza y género. Situación actualmente atravesada por la crisis de la relación social capitalista: capital salario

**Palabras claves:** Capital – Explotación – Raza

En función de una experiencia realizada en los talleres de lectura sobre los textos de Aníbal Quijano, que lleváramos a cabo en la cátedra del Módulo de Formación Común de Realidad Social, Política y Económica de la Universidad Nacional de Villa María en 2017, es que nace la inquietud de difundir parte de los resultados obtenidos. Tengo por objetivo dar una revisión respecto de las formas de control del trabajo y sus articulaciones puestas al servicio del capital y del mercado mundial en América Latina según Aníbal Quijano desde las particularidades de dos de sus textos: Uno, es el “Polo marginal y mano de obra marginal” que tuvo su primera edición en 1970.<sup>144</sup> Otro, es la versión revisada de la conferencia que diera en la Universidad de Puerto Rico en octubre de 1999 en el marco de la celebración del Primer Centenario de la Confederación General de Trabajadores de Puerto Rico,<sup>145</sup> ambos reeditados por CLACSO en 2014.

---

<sup>143</sup> Universidad Nacional de Villa María. Correo electrónico: elmaestrorivarola@hotmail.com

<sup>144</sup> QUIJANO, Aníbal (2014); “Polo marginal y mano de obra marginal”; en: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico – estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO; Buenos Aires; pp. 125 – 169.

<sup>145</sup> QUIJANO, Aníbal (2014); “El trabajo al final del siglo 20”; en: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico – estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO; Buenos Aires; pp.263 – 284.



En relación a las formas en que se vincula el capital y el salario o más precisamente entre el capital y el control sobre las formas de explotación, es que intento responder a través de este texto sobre ¿cómo se articula ese control de las formas de explotación? ¿Cuáles son los pilares sobre los que se funda y sostiene?

La modalidad de control de la explotación del trabajo, los recursos y sus productos que presenta Quijano, es de origen colonial y surgió como un 'nuevo patrón de poder mundial' que articuló todas las formas históricas del control del trabajo, en torno a la relación capital trabajo asalariado o no asalariado. Las formas de control estuvieron y actualmente están, atravesadas por la construcción de esquemas de apreciación basados en la idea de raza. Los colonizados fueron vinculados a formas de control de la explotación de su trabajo pero no pagado o no asalariado; así se ha sostenido desde el siglo 16 sobre negros, indios y mestizos. En tanto, los colonizadores estaban vinculados a formas de control del trabajo y explotación pero en calidad de trabajo pagado y asalariado (Quijano, A; 2005: 208) Todas las formas de control del trabajo y de control de la explotación se articularon simultáneamente como forma de dominación sustentada en partes desiguales construidas desde la idea de raza que se articulan en torno al 'capital y al mercado mundial' De tal manera, se reconfiguraron algunas formas originarias como la mita, la reciprocidad y se constituyeron como formas de servidumbre como modelo de dominación del indio, se reactualizó el control de la explotación por a través de la esclavitud impuesta a los negros, para servir a los propósitos y necesidades del nuevo sistema capitalista que se constituía en los siglos 16 y 17 (Quijano, A; 2005: 219) Este proceso inicia una modalidad de constitución de 'formas de control y explotación del trabajo y control de la producción, apropiación y distribución de los recursos' incluidas todas las formas como la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, la reciprocidad y el salario que se ordenaba de tal forma que le fuera útil para producir mercancías para el mercado mundial, todas estas formas fueron puestas al servicio del capital en forma deliberada y simultáneamente (Quijano, A; 2005: 204)

Se funda allí una de las bases por la cual, el modelo capitalista se constituye en un patrón mundial de dominación que logra el control sobre el trabajo y sus productos combinando formas de explotación del trabajo y formas de dominación racial y de género. En esa combinación se conforma un nuevo esquema de apreciación para la dominación, en el que se asignan tareas, trabajos, capacidades a los integrantes de la sociedad según el esquema mental de raza y

de género. Así más cerca de formas de explotación del trabajo sin salario serán negros, indios y mujeres, sobre todo, negras o indias.

La idea de raza fue un importante instrumento de dominación, que todavía persiste. Ésta permitió legitimar las relaciones de dominación impuestas por los europeos durante la conquista. En el proceso de colonización se naturalizó esa idea de raza y la justificación de las relaciones coloniales de colonización y de superioridad entre el europeo superior y dominador y el no europeo como inferior y dominado. Además se reconfiguró el modelo, más antiguo por cierto, de dominación inter-sexual, adscribiéndose a un modelo de dominación que se trazaba desde la idea de raza pero a la vez al de género (Quijano, A; 2005: 203)

Aquí Quijano incorpora un elemento particularísimo para América que rompa el esquema eurocentrado de pensamiento sobre modos de dominación de la explotación, ya que lo pone en crisis para analizar la realidad americana. Ese paradigma eurocentrado de clasificación de las formas de explotación y dominación revisadas en cuanto 'capital-salario' se pone en crisis porque está fuertemente atravesada en América y el sistema mundial, por los 'constructos mentales de la modernidad que se conocen como *raza y género*' (Quijano, A; 2014 B: 277-278)

En el texto relativo a Polo Marginal, el autor expresa sobre la constitución de las formas de producción en América por a través de 'injertos' de formas que le fueron impuestas: ¿a qué se refiere en relación al término y en qué procesos se han incorporado tales injertos? El concepto me resulta extraño para nuestras ciencias sociales, más bien pareciera una construcción procedente de las ciencias naturales, más precisamente de la botánica. Pero aquí se refiere sobre que la formación económica – social de América Latina se articula entre diferentes niveles o formas de desarrollo de producción y de recorridos históricos, que combina 'relaciones de producción capitalista y pre capitalistas' si se definiera desde una mirada eurocentrada. La formación económica y social combina los elementos de producción de 'forma fragmentaria' conducido desde el mercado capitalista para la producción de mercancías para el mercado mundial. Así las nuevas modalidades productivas han sido 'injertadas' de manera fragmentada, no han sido parte de un proceso de desarrollo propio de la América Latina (Quijano, A; 2014 A: 126-127)

En dicha fragmentación han sido incorporadas de manera articulada, formas preexistentes en los sistemas productivos americanos. Así los sistemas propios en América antes de la colonización, subsistieron, se modificaron, se reconstruyeron, pero nunca fueron erradicados como formas pre capitalistas que se transformaran en formas capitalistas propiamente eurocentradas de re-

lación capital salario, para nada, todo lo contrario; se expandieron y de manera fragmentada. Cada sector económico se constituyó así en una estructura económica fragmentaria articulada bajo la hegemonía de una nueva forma de organización de la actividad económica. El autor allí indica un ejemplo muy significativo: Al injertarse la producción industrial, no se erradicó la previa producción artesanal, todo lo contrario; la actividad industrial incluye, domina y articula a la producción artesanal de forma fragmentaria. Pero: ¿dónde radica esa capacidad de control? Básicamente en que las formas implantadas por el capitalismo en América Latina han tenido la capacidad de controlar y disponer de los recursos de las otras formas de producción y por tanto de explotación. Así por ejemplo el injerto del monopolio industrial que articula para la producción, las formas de producción artesanal, construye tal dominio en el control de los factores tales como el capital, las materias primas y la tecnología (Quijano, A; 2014 A: 137-138) Además, la conformación de la industria monopólica como injerto en la estructura económica en América Latina y su dominación por a través del control de los recursos, facilitó la concentración de riquezas por a través del incremento de la producción y así la dominación de los mercados internos de consumo y el aumento de la plusvalía que puede extraer de la estructura productiva (Quijano, A; 2014 A: 136-137); situación que le permitió constituirse en el sector dominante que dominó las formas de explotación y control de las materias primas, los medios de la producción, las mercancías y los circuitos en que ellas circulan.

Pero así también estas modalidades injertadas de las formas de producción en la generación de la estructura productiva de América Latina fueron capaces de dominar y controlar las formas de trabajo y de explotación del trabajo, pero con la particularidad que en la relación capital salario, las formas de trabajo asalariado como sujeto antagónico al capital siempre ha sido una minoría en relación a todas las formas de explotación del trabajo que el capital ha dominado. No sólo minoría, sino que además, no es el único sujeto antagónico al capital, (Quijano, A; 2014 B: 274) que le ha mostrado resistencia y ha sido motivo de dominio. Plantea Quijano en 'El trabajo al final del siglo 20', que nosotros los americanos, hemos pensado que el trabajo asalariado estaba principalmente en 'el centro' y que las formas como la servidumbre personal, la esclavitud y la reciprocidad eran herramientas de las periferias. Pero desde la crisis de 1870 ya no se puede afirmar tal cuestión, por cuanto se ha constituido el todo definitivamente en un único sistema aunque fuéramos acostumbrados a pensar que eran dos mundos diferentes, dos mundos separados en lo geográfico y en el tiempo como sistemas pre y capitalista (Quijano, A; 2014 B: 276) De ningun-

na manera, no existen esos dos mundos esos dos tiempos, que son originados en una mirada eurocéntrica como si se consideraran, por un lado el atraso en un territorio y en una forma de tiempo anterior y por el otro, la civilización en otra geografía y en una forma de tiempo actual. Más bien se puede considerar que, las formas de control del trabajo están articuladas de tal manera, que se incluyen en esa dominación de formas no asalariadas considerablemente superiores en cantidad, en relación a las formas asalariadas. Entonces, el trabajo asalariado en América deja de ser el centro en esa relación de dominación entre capital y salario y pasa a constituirse una modalidad de dominación en que se articulan el capital y el trabajo no asalariado o asalariado indistintamente.

Esta estructura productiva de América Latina conformada con modalidades de producción injertadas y articuladas, de acuerdo a las demandas del capital y del mercado mundial; forman un modelo de marginalidad de la producción, de marginalidad en sus relaciones de producción y de la manera en que el capital y las formas de explotación del trabajo se vinculan. Aníbal Quijano lo conceptualiza como 'Polo Marginal'; para ello inicia explicando la verosimilitud del concepto de 'producción agropecuaria de subsistencia' Ese análisis de la forma de producción de subsistencia carece de elementos para sostenerse, por cuanto: no existe la situación de subsistencia ya que quienes se encuentran en ese sistema productivo primero no logran el autoabastecimiento, y segundo, tienen un 'acceso restringido a los bienes del mercado' Esta forma de acceso se caracteriza por la dificultad para alcanzar de 'manera estable a los recursos básicos de la producción' que están dominados por la economía global. Por esta razón, los pequeños agricultores están imposibilitados de lograr administrar y apropiar recursos estratégicos para la producción, y sólo pueden acceder a recursos de tipo 'residuales' (Quijano, A; 2014 A: 140), o sea, a tierras y tecnologías que ya no se constituyen en un motor de reproducción del capital en el sistema. El acceso de manera inestable a recursos residuales posibilita esa condición de marginalidad del sistema que los constituye en productores agropecuarios que recurren a tierras, herramientas, tecnologías, modalidades técnicas de la producción que no pueden competir con la economía global, sólo pueden incorporarse al sistema de manera subordinada y por tanto, marginal.

El polo marginal se constituye como nivel deprimido articulado por relaciones estructurales y subordinadas a un nivel dominante de la economía global, a veces, en relaciones indirectas o segmentarias pero siempre en formas de subordinación y dominación, que se adecuan al modelo estructural del sistema de economía mundo de centro y periferia (Quijano, A; 2014 A: 140)

Pero esta formación injertada y de articulación dominada desde las necesidades del capital y del mercado mundial no está aislada, también se reproduce sobre las formas de control del trabajo de una manera también hegemónica. El mercado de la producción en América Latina se estructura de tal forma que genera un mercado de trabajo hegemónico que constituye estructuralmente una mano de obra marginal. Estructuralmente el sistema de producción se conforma por el vínculo dominante de monopolios que generan dominios del sistema a través del control de las tecnologías en manos de empresas monopólicas nacionales y/o extranjeras. El dominio del mercado de las tecnologías otorga la capacidad a estos capitales de dominar una herramienta que le posibilita determinar las formas de explotación del trabajo y por ello de la mano de obra (Quijano, A; 2014 A: 142-143)

Esta estructura del mercado de trabajo ordenado en una modalidad hegemónica de dominación desde el control de las tecnologías permite al sistema y mercado internacional de mercancías constituir estructuralmente una mano de obra marginal como modalidad de explotación del trabajo. Se lo permite, incrementando la tasa de explotación por el aumento de la producción por el desarrollo tecnológico que genera una jerarquización en la mano de obra en relación a la calificación de ella misma. Así el tiempo y el esfuerzo social de producción de cada producto se reduce y por ello para lograr mayor plusvalía necesita menor cantidad de mano de obra. Esta situación genera una dificultad a los demás niveles productivos para acceder a esa tecnología y por tanto a esa mano de obra capaz de producir más, además estos trabajadores calificados se concentran en los centros urbanos y la situación es atravesada por el esquema de apreciación de la distribución del trabajo según el constructo de raza y dominio de género. De esta forma, el mercado de trabajo se constituye en un modelo reducido, excluyente y concentrado, que está hegemónicamente controlado por el capital como modalidad de explotación de las formas del trabajo y dominación (Quijano, A; 2014 A: 143-144) Los cambios que se han establecido en la estructura económica rural y urbana y la dominación monopólica del mercado de trabajo, constituyen un escenario excluyente que imposibilita la absorción de mano de obra, existe un gran número de brazos que se constituyen la mano de obra del polo marginal o mano de obra marginal (Quijano, A; 2014 A: 152) porque carecen de la posibilidad de ser absorbidos por el sistema.

Aquí puedo recuperar un concepto que plantea Rita Segato, que lo define desde violencia de género y que es útil para definir esta cuestión de la expropiación del trabajo, del valor y del cuerpo. Plantea que el sistema se encuentra en una 'fase de acumulación por despojo' y que en las formas del control de la

explotación, se encuentran las apropiaciones de los cuerpos despojados de la condición humana, y convertidos en objetos plausibles de soportar una propiedad y por tanto una explotación para cumplimentar objetivos que son del sistema y están fuera de la condición humana (Segato, R; 2015: 195) Así el sistema justifica esa formas de explotación de la mano de obra marginal, por cuanto pone a los intereses del mercado mundial por sobre las condiciones propias del ser humano. La marginalidad de la mano de obra, de esta mano de obra marginal, se construye según Quijano por cuanto se le quita la capacidad de generación de plusvalor y se la empuja hacia la modalidad marginal de generación de valor, pero Segato introduce allí el concepto respecto de la condición de despojo a la cual se la somete a la condición humana, constituyéndose esta en una forma de sometimiento de la explotación del polo marginal.

El control de las formas del trabajo es hegemónico al punto que la mano de obra marginal pierde la capacidad de dejar de serlo. Podría suponerse que tan solo la capacitación de la mano de obra, para el uso de tecnologías y de capacidades que los sistemas de producción actualmente necesitan, se convierte en una salida, para que esa mano de obra marginal se incorpore al sistema de mano de obra calificada. En el texto de Alejandro Moreno se da por tierra esa posibilidad: Se ha construido un esquema de apreciación que permite suponer que existe una forma de salvarse del sistema capacitándose, ese discurso no sólo no logra incluir, sino que tampoco tiene un mínimo sentido crítico del modelo de dominación del sistema. Plantea Moreno que así, se estudian las condiciones de los excluidos y no se estudian las condiciones de la exclusión o las causas de la misma; y se llega al punto de convertir a las víctimas del sistema en los responsables de la situación; o sea, se está pensando que para incluir se necesita capacitar cada vez más y que tal capacitación de los habitantes de los barrios humildes es infinita, convirtiendo a los excluidos en responsables de su propia exclusión. Todo lo contrario, sucede ahora que la sociedad ha puesto en 'marcha mecanismos para mantener a sus excluidos en condiciones precarias pero suficientes de vida' (Moreno, A; 2005: 168-169) Así, a través de esa lógica de la capacitación, propiamente eurocentrada, la mano de obra marginal se reconfigura permanentemente como marginal dentro de un sistema de control de las formas del trabajo al servicio del capital y el mercado mundial, pero además, no supera la instancia de explotación y control de las formas del trabajo en las que se encuentra atrapada.

También participa del control de las formas del trabajo algunas modalidades del capitalismo globalizado, según plantea Ruy Marini; la articulación de la circulación global del capital, la incorporación de nuevas tecnologías y la incor-

poración de mano de obra muy calificada para aumentar los niveles de producción y generar un plus valor de la producción por cuanto los bienes se producen en un considerablemente menor tiempo y esfuerzo socialmente menor, genera un aumento del plus valor que se posibilita con la explotación de las formas de trabajo. Pero más aun, considera que el trabajador se reconfigura en una imagen central para generar ganancias extraordinarias y el capital articula para ello, formas de explotación que están vinculadas a formas de trabajo impago, descalificado, del aumento de jornadas laborales, incluso la disminución de salarios para maximizar una masa de trabajadores que representen un menor costo para la producción, generando formas de superexplotación generalizada del trabajo (Marini, R; 2008:167-168).

Finalmente cabe preguntarse sobre ¿cómo se conserva, se guarda, se cuida esta estructura de la marginalidad? ¿puede la dominación de las tecnologías, los capitales, los recursos específicos de alto valor ser los sostenes de tan prolongados modelos de dominación de las formas de explotación del trabajo? Al respecto pude revisar en Aníbal Quijano que para responder esta pregunta él comienza un camino vinculado a las construcciones de los esquemas de percepción de los dominados. Ese mercado de trabajo al cual se le ha injertado abruptamente modalidades de explotación del trabajo articuladas a través de la variable del domino de los recursos tecnológicos no guarda relación con las experiencias previas de los sectores humildes en relación a las destrezas, las vivencias culturales, o psicosociales respecto de las formas de trabajo y las modalidades de articulación con la vida cotidiana (Quijano, A; 2014 A: 144). En el texto de 'Colonialidad del Poder' expresa que los colonizadores forzaron a los colonizados para que aprendan parcialmente la cultura dominadora y que fuera útil para sostener y reproducir la dominación en la actividad material, tecnológica y subjetiva religiosa. Así se posibilitó la conquista de '...las perspectivas cognitivas y de los modos de producir y otorgar sentido a los resultados de la experiencia material o intersubjetiva, del imaginario...' (Quijano, A; 2005: 210) Las asociaciones de identidades raciales con los colonizados y el trabajo no asalariado fueron determinantes en la construcción de los esquemas de apreciación que permitió a los 'europeos o blancos' la construcción de una 'específica percepción' que 'el trabajo pagado era privilegio de los blancos' (Quijano, A; 2005: 207).

Pero el capitalismo ha logrado reconfigurar la clasificación social de la población mundial. El sistema es un patrón mundial de formas de explotación y control del trabajo y de dominación racial, por lo tanto la clasificación social se articula según estos dos ejes. El mismo capitalismo ha logrado un proceso

de reclasificación, ya que el modelo capital – salario se ha puesto en crisis, la articulación del control de las formas del trabajo por a través de las variables de raza y género son partes de un modelo que se está reestructurando y fortaleciendo. Por ello, para que las sociedades latinoamericanas construyan un proceso de democratización requieren iniciar un proceso de descolonización que rompa el concepto colonial de dominación por a través de las ideas de raza y género. Hay formas que están poniendo en crisis el modelo de antagonismo capital y salario, han surgido en América Latina innumerables formas de resistencia que están vinculadas a las modalidades de reciprocidad y trabajo comunitario, surgiendo así un nuevo conflicto que se manifiesta en el clivaje: en un extremo el mercado y el Estado y en el otro extremo la reciprocidad y lo comunitario (Quijano A; 2014 B: 277-278)

## Bibliografía

- MARINI, Ruy Mauro (2008); *“Proceso y tendencias de la globalización capitalista (1997)”*, en: *América Latina: dependencia y globalización*; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO; Buenos Aires; pp. 247 – 271
- MORENO, Alejandro (2005); *“Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social”*, en: Lander, Edgardo (comp.); *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO; Buenos Aires; pp. 163 – 176
- QUIJANO, Aníbal (2014 A); *“Polo marginal y mano de obra marginal”*, en: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico – estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder*; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO; Buenos Aires; pp. 125 – 169
- QUIJANO, Aníbal (2014 B); *“El trabajo al final del siglo 20”*, en: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico – estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder*; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO; Buenos Aires; pp. 263 – 284
- QUIJANO, Aníbal (2005); *“Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”*, en: Lander, Edgardo (comp.); *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO; Buenos Aires; pp. 201 – 246
- SEGATO, Rita (2015); *“Violencia expresiva y segunda realidad”*, en: *Conversaciones ante la máquina*; enlace: [http://docs.wixstatic.com/ugd/79d28a\\_22fbc7d56e-804a3f8131dbacfc5cd716.pdf](http://docs.wixstatic.com/ugd/79d28a_22fbc7d56e-804a3f8131dbacfc5cd716.pdf); Tinta Limón Editores; pp. 191 – 208



# HACIENDO COSAS RARAS. INTENTO DE PERIODIZACIÓN DEL RECORRIDO DE LA CONFEDERACIÓN DE TRABAJADORES DE LA ECONOMÍA POPULAR (CTEP).

Mariano Román Schejter<sup>146</sup>

## Resumen

En la presente ponencia se intentará socializar una primera hipótesis de periodización del recorrido de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP). Esta organización popular ha nacido en el año 2011. Durante los seis años de vida, la confederación muestra un crecimiento exponencial, llegando a transformarse en un actor político relevante en la escena argentina. El objetivo del texto, entonces es poder dar cuenta de ciertos elementos centrales que permitan abordar la experiencia de un modo original y al mismo tiempo, elaborar planteos tendientes a comprender su dinámica.

**Palabras claves:** Confederación de Trabajadores de la Economía Popular – periodización

## Introducción: Muerto a laburar.

Esta ponencia tiene por objetivo central, proponer una periodización del recorrido de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP). Esta organización gremial-social se ha transformado en un actor central de la política nacional. Desde su nacimiento en 2011, ha tenido grandes avances, transformaciones y ciertas continuidades. Dando cuenta de este desarrollo, se han escrito diversos artículos. Sin embargo, aún no se intentó periodizar su recorrido. Va el presente escrito como un primer intento en ese sentido.

Entiendo que las periodizaciones, pueden ayudar a comprender fenómenos sociales que son complejos y colaborar a interpretaciones más accesibles. En este sentido, he comenzado a trabajar una inicial hipótesis de tres etapas en la corta vida de la CTEP tomando como eje la relación Confederación / Estado nacional. Esta propuesta buscará no desconocer otros elementos importantes como el desarrollo particular del capitalismo argentino. Se hace evidente que el surgimiento de la CTEP no puede pensarse por fuera del contexto así como tampoco, su desarrollo. Ciertas “condiciones de posibilidad” son fundamentales para una comprensión adecuada.

---

<sup>146</sup> UBA-UNC-UNVM. Dirección de correo electrónico: mschejter11@gmail.com

Para terminar el presente apartado introductorio, comparto una aclaración a raíz del uso de partes de canciones, en este caso títulos de temas de la banda Divididos. La utilización de estas, desde el título mismo de la presente ponencia, es casi una declaración de principios metodológicos. Considero que en el arte se pueden descubrir reflexiones significativas para la comprensión de nuestra realidad social. Dice Argumedo

“El pensar desde América Latina requiere un instrumental teórico-conceptual que recupere las resistencias culturales, las manifestaciones políticas de masas, las gestas, las literaturas, el ensayo, las formas de conocimiento y las mentalidades populares; los testimonios, las microhistorias, las fiestas, los pequeños o grandes episodios de dignidad, los saberes que están en las “orillas de la ciencia”. Un pensamiento crítico dirigido a cuestionar los límites y falencias del proyecto de la modernidad; a resaltar los aspectos silenciados de la historia y el presente, donde se encuentran las claves y valores fundantes de las alternativas frente a la modernización salvaje que nuevamente pretende consolidarse en la región” (Argumedo, 2006: 136/7).

En los próximos apartados, nos detendremos en primer lugar, en el momento previo al nacimiento en 2011 y luego, en los tres periodos que se intentan visualizar a fin de poder dar cuenta de ciertos elementos centrales que permitan abordar la experiencia de un modo original y al mismo tiempo, elaborar planteos tendientes a comprender su dinámica.

## **Antes del 2011: Haciendo cola para nacer.**

Es necesario abordar el contexto previo al nacimiento de la CTEP. En la década de los 90s, el menemismo generó un modelo de acumulación neo-liberal<sup>147</sup> dando lugar a cambios estructurales (algunos iniciados en la última dictadura cívico-militar). Dice Geandet

“En términos generales y conceptuales, la Economía Popular está relacionada con las formas de organización, apoyo e interrelación (social, productiva, geográfica y cultural) de todas aquellas expresio-

---

<sup>147</sup> Para una visión compleja del neo-liberalismo se recomienda leer “Cuadernos de Coyuntura N° 1 Neoliberalismo” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (2017). Asimismo, para poder conocer la visión del CTEP de su contexto y su crítica al desarrollo capitalista argentino, se puede ver el capítulo N° 1 “Nuestra realidad” del libro GRABOIS, Juan y PERSICO, Emilio (2015). *Organización y economía popular*. CTEP, Buenos Aires.

nes socio-económicas que emergieron como respuesta a un modo de acumulación económica y financiera a escala mundial que se viene aplicando desde la década del 70. Este modelo profundizó su visión unipolar durante los 90 y terminó consolidando la actual división del trabajo, las distribuciones del ingreso, y de la riqueza, que son a todas luces, injustas, no inclusivas, y generan procesos de marginación social, económica y cultural (...). Lo anterior, necesariamente es la conclusión de una evolución del capitalismo salvaje” (Pérsico y otros: 2017, pág 19).

De esta manera, en Argentina se fue generando un sector excluido del mercado laboral formal cada vez mayor. Algunas de estas personas, fueron “re-buscándoselas” con actividades que hoy se pueden enmarcar en el concepto de “economía popular”. Grabois y Pérsico describen

“La contradicción fundamental en nuestra sociedad es cada día más clara: están los que caben y los que sobran. Los integrados y los excluidos. Los que son útiles para el proceso de acumulación capitalista, por un lado, los “residuos sociales” que ensucian y amenazan la civilización burguesa por el otro. Los que comen en la mesa y los que juntan las migajas.

“Los compañeros que tuvieron que salir a inventarse el trabajo, revolver la basura en la noche fría para juntar plástico, papel y cartón, pasar la noche en vela para recuperar la empresa quebrada, vender baratijas en trenes y colectivos, aprender a producir artesanías para subsistir, tirar la manta en la calle frente a la mirada adusta de la policía, bancar la parada en la feria, salir con todo el carro a caballo a fletear, subirse a la moto arriesgando la vida para llevar mensajes y encomiendas, cultivar la tierra frente a la amenaza constante del agro-negocio, sostener un emprendimiento familiar ante la competencia de los capitalistas, pintar una escuela o barrer las calles por un mísero subsidio, cuidar chicos en el barrio, cocinar en comedores trabajar en espacios comunitarios... todos estos compañeros fueron creando, desde esos basurales sociales, ejemplo de trabajo, organización, lucha y dignidad. Lo que nosotros llamamos “Economía Popular” (...).

“Sin embargo, la economía popular tiene una característica que la distingue: los medios de producción, los medios de trabajo están en manos de los sectores populares” (Grabois y Pérsico, 2014:2/3).

Estas transformaciones estructurales generaron condiciones adversas para la organización tradicional del pueblo trabajador. Así, por ejemplo, empiezan a surgir en un primer momento, los grupos piqueteros entre el sector desocupado. Apoyados en una gran creatividad popular, sectores populares empiezan a conformar nuevos tipos de organizaciones populares. El estallido de diciembre del 2001 como el “conflicto del campo” del año 2008, desde una dimensión más política, representaron momentos de quiebre y re-estructuración de todas las organizaciones populares. Organizaciones que actualmente conforman la Confederación son ejemplos de este proceso como el Movimiento Evita (ME) y al Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE).

El ME comienza así su presentación en su página oficial de internet

“Los argentinos hemos sufrido muchos años de oscuridad, injusticia social y dependencia económica. Muchos años de neoliberalismo que sumieron a nuestro país en el peor de los infiernos. El Pueblo en la calle dijo basta en aquel 20 de diciembre. Así empezó el principio del fin de esa larga y nefasta noche de la historia. Un nuevo sol empezó a asomar el 25 de mayo del 2003”.<sup>148</sup>

Por su parte, el MTE afirma

“Después de muchos años de capitalismo neoliberal en la Argentina, la economía estaba destruida, el desempleo era altísimo y la pobreza afectaba a la mitad de la población. Para los más afectados en tiempos de crisis, los pobres, no había tierra, techo ni trabajo. Las fábricas habían cerrado y los campesinos huían de la miseria del interior y los países limítrofes. Así crecieron las villas y asentamientos en todo el territorio. Eran tiempos de grandes injusticias pero también grandes luchas.

“En 2001, el pueblo se rebeló y con una gran pueblada echó al presidente De La Rúa. En 2002, en el Puente Pueyrredón, los militantes Maxi y Darío dejaban su sangre por “trabajo, dignidad y cambio social” para los desocupados. Pero la lucha más grande fue la de millones de familias, sobre todo de madres, que se inventaron su propio

---

<sup>148</sup> Recuperado de: <https://movimiento-evita.org.ar/quienes-somos/>

trabajo y se rebelaron contra la miseria en la lucha cotidiana. El oficio de cartonero fue la salida para cientos de miles en todo el país.

“Desde las villas llegaba la dignidad a las capitales manejando un carrito o una carreta para recoger las sobras de los ricos y con eso alimentar a su familia. Las condiciones de trabajo eran muy malas en 2002, muchos trabajadores caían de los camiones o del tren, algunos incluso murieron. Los niños tenían que ir a cartonear, pues no tenían donde quedarse. No había incentivo, ni obra social, ni camiones, ni micros. Solo persecución. En ese contexto apareció el primer grupo del MTE”.<sup>149</sup>

Sobre estos recorridos particulares, se establece el nacimiento de la CTEP que se define a sí misma de la siguiente manera en su página web

“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. La CTEP es una herramienta de lucha reivindicativa para la restitución de los derechos laborales y sociales que nos arrebató el neoliberalismo y que aún no hemos recuperado”.<sup>150</sup>

## **2011/5: Salgan al sol.**

La CTEP nace en el año 2011. Su acta de nacimiento se conoce como la “Declaración del Teatro Verdi”. En aquel sitio, el primero de mayo del 2011, salió la expresión pública que dio vida a la organización

“Delegados, trabajadores y militantes de organizaciones sociales reunidos hoy en el Teatro Verdi de LA Boca, cuna de las luchas obreras argentina, declaramos: (...) 1 – Promover la conformación de una organización de naturaleza puramente social, independiente de todos los partidos políticos, representativa de los trabajadores de la economía popular y sus familias. 2 – Promover, sobre la base de las organizaciones presentes y convocando a las existentes, la conformación de las siguientes ramas: Reciclado, Empresas Recuperas, Textil e Indumentaria, Vendedores Ambulantes, Ferias Populares, Artesanos, Cooperativistas de Infraestructura Social, Campesinos y

<sup>149</sup> Recuperado de: <http://mteargentina.org.ar/quienes-somos-mte/>

<sup>150</sup> Recuperado de: <http://ctepargentina.org/nosotros/>

de todas aquellas actividades susceptibles de adoptar formas organizativas comunitarias o autónomas. (...) 5 – Dar mandato al Consejo Promotor avanzar en la construcción de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular y convocar al acto fundacional para el mes de diciembre”.<sup>151</sup>

Desde aquel momento, la CTEP fue creciendo, consiguiendo diversos logros, a pesar de que la relación con el gobierno nacional en general, fue compleja. Ese quizás sea el dato fundamental del periodo 2011-2015. De hecho, en la Confederación existen grupos que durante estos años, fueron “oficialistas”. Afirma Grabois es un artículo del año 2015

“Para algunos funcionarios y dirigentes políticos es difícil de entender qué hacían, el 1º de mayo, los kirchneristas Movimiento Evita, el Movimiento Nacional Campesino Indígena, el M8 o Los Pibes, las distintas expresiones de la izquierda popular como Patria Grande, la Dignidad, Seamos Libres, el Encuentro de Organizaciones o el Darío Santillán, organizaciones netamente sociales como el Movimiento de Trabajadores Excluidos, agrupaciones piqueteras como la CTD y el MTD Aníbal Verón, los Misioneros de Francisco, la Carlos Mujica, grupos autonomistas, dirigentes de ascendencia cristiana, militantes del sindicalismo peronista y hasta trotskistas independientes marchando juntos sobre el Ministerio de Trabajo en una multitudinaria y colorida columna, bajo una misma bandera y con los mismos reclamos, centralmente el reconocimiento del sindicato de los excluidos”.<sup>152</sup>

A lo largo de estos años, el gobierno nacional no obstaculizó frontalmente el crecimiento de la CTEP. Así la Confederación pudo lograr por ejemplo, la fundación de la Mutual Senderos<sup>153</sup> que ya cubre a más de 20.000 trabajadores y trabajadoras del sector. Estos, también fueron los años donde se establecieron las bases organizativas y políticas de la organización como la definición de una suerte de programa básico: “las 3T” (por techo, tierra y trabajo). Dice Grabois sobre este punto: “...nosotros tenemos un planteo político. Asumimos orgánicamente el programa de las tres T: Tierra, Techo y Trabajo. Es un programa que plantea la reforma agraria, la reforma urbana y la dignificación es

<sup>151</sup> GRABOIS, Juan y PERSICO, Emilio (2015). *Organización y economía popular*. CTEP, Buenos Aires. Páginas 204/8.

<sup>152</sup> GRABOIS, Juan (2015). Argentina ¿Qué es la CTEP? Resumen Latinoamericana. Recuperado de: <http://www.resumenlatinoamericano.org/2015/02/08/argentina-que-es-la-ctep/>

<sup>153</sup> Página web oficial de la mutual: <http://mutualsenderos.org.ar/>

institucionalización de la Economía Popular”.<sup>154</sup> Este tipo de planteos llevo a ciertas tensiones o contradicciones con el gobierno. Afirma Taiana en sintonía

“En el periodo 2003-2015, los gobiernos populares lograron reducir la pobreza y la desigualdad mediante políticas públicas relativamente exitosas (...). Sin embargo, a lo largo de todos esos años persistieron algunos núcleos duros de exclusión estructural debido a la imposibilidad de avanzar lo suficiente en disminuir la desigualdad que surge de una estructura...”.<sup>155</sup>

En sentido similar, Esteban “Gringo” Castro (secretario general de la CTEP) dice

“La personería la logramos el último día de gobierno de Cristina, que nos reconoció durante todo su mandato como sujetos de derecho, pero siempre fue algo así como “te damos esto hasta que acomodes el carro”. Cristina hizo un gran esfuerzo por distribuir la riqueza, incluso mientras afrontó la crisis del 2008 pero, en paralelo, hubo un proceso de concentración y extranjerización de la economía que evidentemente fue un límite. Faltó protagonismo de los trabajadores. Faltó también la paciencia de sentarse a discutir, aceptar los planteos de todos los sectores, que sin debate terminaron por irse”.<sup>156</sup>

Para terminar este apartado, entonces no podemos hablar de una plena sintonía entre gobierno y movimiento. Por ejemplo, recién a fines del año 2015, cuando el kirchnerismo fue derrotado electoralmente, la CTEP pudo conseguir algunos grandes logros. Por aquellos meses, se consiguió la prórroga de la emergencia social (octubre 2015)<sup>157</sup> y la obtención de la personería social (di-

---

<sup>154</sup> BASUALDO, Francisco (2017). El kirchnerismo no empoderó a las organizaciones de los trabajadores. Letra P. Recuperado de: <http://www.lettrap.com.ar/nota/2017-6-19-19-47-0--el-kirchnerismo-no-empodero-a-las-organizaciones-de-los-trabajadores>

<sup>155</sup> PERSICO, Emilio y otros (2017). *Economía popular: Los desafíos del trabajo sin patrón*. Colihue, Buenos Aires. Página 10.

<sup>156</sup>FERRARI, Matías (2016). Vamos conquistando derechos. Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/5863-vamos-conquistando-derechos>

<sup>157</sup> Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254341/norma.htm>

ciembre 2015).<sup>158</sup> Sin embargo, el cambio de gobierno no fue un dato menos y re-configuró la relación movimiento-Estado Nacional.

## **2015/6: Ya no importa lo que importa.**

En diciembre del 2015 asume Mauricio Macri como presidente. A todas luces, esto no representaba solo un cambio de nombres sino algo más profundo. Entre otras cosas, el nuevo gobierno implicó un cambio de orientación hacia los sectores populares. Afirma Grabois en una entrevista a mediados del año 2017

“—Usted fue viendo mejor al kirchnerismo con el paso de los años.

“—Más en este último año y medio. Por ejemplo, me di cuenta del valor que tenía que la bajada de línea oficial no fuese: “Hay que meter presos a los pibes”. Porque eso que se dice desde una superestructura, cuando baja a los cuadros intermedios del Estado, en un municipio o en la policía local, se transforma en un nivel de brutalidad que esta gente no tiene ni la más remota idea de que existe en el país, y cuando se lo decís, piensan que les estás mintiendo y que estás exagerando, salvo alguno que otro que más o menos lo entiende. Pero en general no dimensionan el daño que hacen sus palabras.

“—Macri lo hace reconciliar con el kirchnerismo.

“—Me hace tener una visión distinta de la que tenía antes. Valorando algunas cosas”.<sup>159</sup>

Sin embargo, Grabois tampoco confronta siempre con la nueva gestión. En la misma entrevista también dijo

“—Usted hablaba de gente de buen corazón y yo le pregunté qué personas del gobierno de Macri que tienen puestos importantes siente que son de buen corazón.

---

<sup>158</sup> Para mayor información sobre la relevancia de este logro, se puede leer GRABOIS, Juan (2016). *Personería Social*. Buenos Aires: Ed. Universidad de Derecho. En versión resumida, en el siguiente link se puede apreciar los principales significados de esta conquista: <http://ctepargentina.org/la-ctep-escribe-un-nuevo-capitulo-en-la-historia-del-movimiento-obrero/>

<sup>159</sup> FONTEVECCHIA, Jorge (2017). Juan Grabois: “Mauricio es dialoguista; Macri, represor”. Perfil. Recuperado de: <http://www.perfil.com/politica/mauricio-es-dialoguista-macri-represor.phtml>



“—Claramente, Carolina Stanley es una. No me gusta juzgar moralmente a las personas, ni para bien ni para mal, pero para darte un ejemplo que me resulta fácil porque es una percepción muy clara que tengo, me parece que es una persona que hace las cosas con muy buena leche.

“—Con Mario Quintana también tiene una buena relación.

“—Tengo una muy buena relación. Desde luego, representamos intereses en muchos casos contradictorios y en otros casos pueden ser concurrentes”.<sup>160</sup>

Por eso, evitando caer en visiones simplistas, se podría afirmar que el cambio de gobierno implicó una confrontación superior entre el Estado nacional y la CTEP. Por ejemplo, en enero del año 2016, o sea a pocos días del cambio de gobierno, la página oficial de la CTEP publicó un artículo del New York Time sobre la nueva gestión en comparación con la anterior. Allí, hay un párrafo con la opinión de Grabois

“Estamos muy enojados y preocupados”, dijo Juan Grabois, abogado de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular, que representa a los trabajadores en la economía gris o informal de la Argentina, como recicladores y vendedores ambulantes. “Esta es la falsa teoría de la economía del derrame que sólo dará lugar a la destrucción del tejido social de la Argentina”.<sup>161</sup>

A pesar del giro político, que entre otras cosas, implicó un mayor desprecio hacia los sectores populares, la CTEP continuó avanzando y conquistando derechos. Por ejemplo, el 22 de abril del año 2016, en su Asamblea Confederal, se comunicaba:

“Anunciamos en el día de la fecha cuatro conquistas fundamentales para los trabajadores de la economía popular:

- La firma del convenio con el Ministerio de Desarrollo Social por medio del cual la CTEP ejercerá la coordinación y ejecución de obras del Plan Argentina Trabaja para más de 13.000 compañeros integrados en cooperativas nucleadas en dicho plan.

---

<sup>160</sup> Ídem

<sup>161</sup> Recuperado de: <http://ctepargentina.org/nuevo-presidente-de-argentina-se-mueve-rapidamente-para-sacudir-la-economia/>

- El aumento del complemento salarial asignado mediante el Programa de Trabajo Autogestionado a \$3.120. Asimismo, la agilización para la tramitación de dicho programa y su compatibilidad con otras asignaciones y beneficios.
- El acuerdo con el gobierno nacional y provincial para la construcción de viviendas y finalización de 30.000 casas en la Provincia de Buenos Aires.
- La firma de un acuerdo con el Ministerio de Energía para la apertura de un registro que otorgue tarifas sociales a Fábricas y Empresas recuperadas, cooperativas y unidades productivas de la Economía Popular”.<sup>162</sup>

Sin embargo, el gran triunfo de este periodo fue la obtención de la “Ley de Emergencia Social” (LES). Esta fue la lucha central de todo el año 2016.<sup>163</sup> Para este objetivo, la CTEP conformó un espacio tripartito junto a Barrios de Pie (BP) y la Corriente Clasista y Combativa (CCC). Así, a través de los meses se garantizaron múltiples movilizaciones masivas y diversas negociaciones con todos los espacios políticos. Si bien el macrismo se expresó previamente en contra, en diciembre del año 2016 se logró imponer la ley que fue votada por casi unanimidad en el Congreso. Esta normativa transformará cualitativamente a las organizaciones sociales y será, quizás, el mayor paso adelante dado por la CTEP desde su nacimiento.<sup>164</sup>

## **2017 en adelante: Haciendo cosas raras para gente normal.**

Una de las hipótesis centrales de mi trabajo es que es la LES puede ser el momento bisagra de la CTEP. Una vez conseguida la histórica votación en el Congreso, comenzó la lucha por su implementación. Esa fue la lucha central a lo

---

<sup>162</sup> Recuperado de: <http://ctepargentina.org/asamblea-confederal-los-trabajadores-trabajadoras-la-economia-popular/>

<sup>163</sup> Puede confirmarse la afirmación en diversas jornadas de lucha. Para mayor información se puede ver: <http://ctepargentina.org/organizaciones-sociales-presentan-ley-emergencia-social-congreso/>, <http://ctepargentina.org/jornada-nacional-lucha-la-ctep/> y <http://ctepargentina.org/losmovimientospopularesmarcha-plaza-mayo-paz-pan-trabajo/>

<sup>164</sup> Para conocer el texto de la ley: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/ane-xos/265000269999/269491/-norma.htm>

largo del año 2017 y en gran parte, sigue siéndolo en estos primeros meses del 2018.

Por ejemplo, el 10 de marzo del 2017 se sacó un comunicado público que comenzaba así

“Contra este modelo de exclusión y miseria

Por el Trabajo y la Justicia Social

Por la aplicación inmediata de la Emergencia Social

El miércoles 15 de marzo, a tres meses de la sanción de la ley de Emergencia Social que al día de la fecha sigue sin implementarse, los movimientos y trabajadores de la economía popular realizaremos una jornada nacional de lucha con manifestaciones y ollas populares en distintos puntos del país contra la política económica neoliberal adoptada por el Gobierno Nacional que destruye puestos de trabajo, transfiere la riqueza hacia los ricos, castiga a los trabajadores, empobrece a nuestro Pueblo, multiplica la indigencia y endeuda a las generaciones futuras.

Asimismo, manifestamos que el Gobierno Nacional ha incumplido todos los compromisos asumidos con los trabajadores en la Argentina: La pobreza lejos de acercarse al prometido 0% aumenta diariamente, el narcotráfico se apodera impunemente de los barrios asesinando nuestros militantes, hijos y vecinos; los argentinos estamos cada vez menos unidos producto de una política deliberada de persecución, revanchismo y división de la sociedad que promueve falsas antinomias y brechas”.<sup>165</sup>

Asimismo, el 1º de mayo se realizó una gran movilización de la CTEP junto a sus aliados de BP y CCC que puso en la calle a 70.000 personas y la principal reivindicación estuvo ligada al Salario Social Complementario (SSC) cuya creación se dio en la LES. Así lo expresaba Castro durante el acto

“Los movimientos populares construimos el nivel más amplio de unidad posible frente a la inequidad que se consolida como la verdadera grieta. Nuestro punto central es el salario social complementario para todos los trabajadores de la Economía Popular, y eso lo conquistamos con unidad en la lucha y en la calle. Allí seguiremos

<sup>165</sup> Recuperado de: <http://ctepargentina.org/los-movimientos-populares-anunciaron-una-jornada-nacional-lucha/>

dando pelea para instalar el programa de Tierra, Techo y Trabajo: Por una reforma agraria, urbana y el crecimiento de las unidades productivas”.<sup>166</sup>

Se puede observar un planteo en sentido similar el 6 de septiembre. Ahí dijo la CTEP que

“En función de la convocatoria que realizó el gobierno para una reunión el día de mañana, las organizaciones nucleadas en la CTEP, Barrios de Pie y la CCC decidieron aplazar la jornada de ollas populares prevista para este jueves frente a las grandes cadenas de supermercados, en espera que este nuevo llamado al diálogo tenga los resultados concretos en el cumplimiento de los tiempos estipulados para la aplicación de la ley de Emergencia Social y el abordaje urgente de la Emergencia Alimentaria”.<sup>167</sup>

Como se puede observar, la lucha continua, pero el comienzo de la implementación de la ley ha sido muy relevante y es una referencia indiscutible para las organizaciones populares. De hecho, en la jornada de lucha del 21 de febrero del presente año, en su intervención en el acto, Esteban Gringo Castro, frente a cerca de 150.000 trabajadores y trabajadoras de la economía popular, afirmó que

“Gracias a la unidad sacamos la ley de emergencia social. Pero hoy nuestros compañeros y compañeras no tienen una changa para trabajar, tienen que vivir con 4700 pesos. Díganme que CEO, de qué empresa puede vivir con ese ingreso. Vamos a seguir visibilizando los problemas del sector, porque hemos demostrado que con organización y lucha podemos avanzar en la pelea contra este gobierno de ajuste”.<sup>168</sup>

La importancia de los SSC aún queda por comprobarse en su desarrollo práctico real, pero en estos primeros meses, ya ha dado muestra de su relevancia por su masividad. Por eso, creo que es posible hablar de un cambio cualitativo en las organizaciones de CTEP desde la LES. Así lo reflejaba un diario en mayo del 2017

---

<sup>166</sup> Recuperado de: <http://ctepargentina.org/historica-marcha-la-economia-popular-tierra-techo-trabajo/>

<sup>167</sup> Recuperado de: <http://ctepargentina.org/solucion-implementacion-emergencia-social/>

<sup>168</sup> Recuperado de: <http://ctepargentina.org/los-movimientos-populares-marcharon-trabajo/>

“Luego de varios meses de discusión entre las organizaciones sociales y los funcionarios del Ministerio de Desarrollo Social, esta semana casi 60.000 trabajadores de la economía popular percibirán por primera vez el Salario Social Complementario, una herramienta creada en diciembre pasado por la ley de Emergencia Social (...)

“El monto con el que debuta el Salario Social Complementario es de \$4.030 porque equivale al 50% del Salario Mínimo Vital y Móvil (SMVM), que actualmente es de \$8.060. (...) Uno de los elementos creados por la ley es el Registro Nacional de la Economía Popular (RENATREP) en el que deben inscribirse todos los trabajadores como requisito para percibir el Salario Social Complementario, así como un consejo (integrado por funcionarios del Gobierno y representantes de las organizaciones sociales) encargado de instrumentarlo. En el registro ya hay casi 300.000 anotados, y el presupuesto debería alcanzar para llegar a los 600.000. Según los cálculos de las organizaciones sociales, en el país hay casi 3 millones de personas que trabajan dentro de la economía popular”.<sup>169</sup>

Si bien los números generales pueden ser rebatidos, dan cuenta de la relevancia de esta victoria del tridente conformado por la CTEP, CCC y BP.

## Últimas palabras: Senderos.

Tomando en cuenta los tres periodos, se plantearán dos elementos relevantes a fin de poder evaluar posibles perspectivas de la CTEP. Por un lado, los pasos dados y los pendientes en el camino hacia la unidad del movimiento obrero argentino. Por otro, los debates abiertos, en relación a los recursos del Estado como por ejemplo, los SSC.

En primer lugar, entonces, se puede decir que la unidad de la clase trabajadora siempre fue un objetivo de la Confederación. En su declaración pública del 1° de mayo del año 2013, se plantea, en su punto 9

“La necesaria unidad del movimiento obrero. En ese sentido, la unidad del movimiento obrero es una necesidad estratégica que trasciende la coyuntura política. La dispersión de las fuerzas populares y la fragmentación política, social y económica de los trabajadores constituyen el principal obstáculo para avanzar en transformaciones

<sup>169</sup>TORRESCABREROS, Delfina (2017). Debuta el salario social complementario. *El Economista*. Recuperado de: <http://www.economista.com.ar/2017-05-debuta-salario-social-complementario/>

estructurales que rompan las cadenas de dependencia para construir una sociedad sin esclavos ni excluidos, una economía al servicio del pueblo y una Patria libre, justa y soberana. Y no se trata simplemente de salir de las falsas antinomias que dividen en cinco centrales a los trabajadores formales sino de avanzar en una profunda reestructuración del movimiento obrero que nos incluya también a nosotros y pelee prioritariamente por las reivindicaciones de los trabajadores más pobres”.<sup>170</sup>

Esta perspectiva sigue siendo estructurante como se vio en las movilizaciones masivas del 15 y 21 de febrero de este año. Dijo la CTEP sobre la primera movilización de estas dos

“Hoy más de 40.000 trabajadores y trabajadoras de la CTEP, la CCC y Barrios de Pie marcharon junto a otras organizaciones sociales y sindicales, a la gobernación de la provincia de Buenos Aires en La Plata, en el marco de una jornada nacional de lucha hacia todas las gobernaciones del país, reclamando trabajo para las cooperativas de la economía popular en la obra pública.

“En la marcha bonaerense, además del triunvirato, estuvieron presentes Juan Carlos Schmid (CGT), Pablo Moyano (Camioneros), Sergio Palazzo (Bancaria), Pablo Micheli (CTA), Roberto Baradel (SUTEBA), el Frente de Organizaciones en Lucha, el Frente Popular Darío Santillán, el Frente Barrial 19/12, el Frente de Organizaciones Populares y el Frente Social 17 de octubre”.<sup>171</sup>

La CTEP a lo largo de sus años de existencia ha dado pasos en la unidad y no solo como “unidad de acción” sino también como una perspectiva estratégica organizativa. Por eso, es probable que en este momento de reorganización del movimiento obrero organizado (donde la suerte del triunvirato de la CGT es dudosa y las CTAs “tientan” a la re-unificación), la CTEP forme parte de algún tipo de re-articulación estable con otros sectores.

Por último, y en relación a los recursos del Estado, podemos decir que se vive una situación de incertidumbre. Por un lado, debe seguir avanzando la implementación de la LES. Por otro, los recursos para organizaciones como la CTEP

---

<sup>170</sup> GRABOIS, Juan y PERSICO, Emilio (2015). *Organización y economía popular*. CTEP, Buenos Aires. Página 219.

<sup>171</sup> Recuperado de: <http://ctepargentina.org/los-movimientos-populares-exigieron-al-trabajo-no-al-ajuste/>

parecen proyectarse menores que el año pasado. En este sentido, comenzó una avanzada sobre algunas prestaciones. Por ejemplo, Clarín, en un artículo del 26 de enero de este año, aseguró que

“El Gobierno recortará unos 28 mil programas de empleo durante el verano. Tras enfrentar un diciembre “caliente” en la relación con las organizaciones sociales, el ministerio de Trabajo dará de baja 5.537 planes de asistencia el jueves. En febrero se sumarán otras 8.000 bajas. Según fuentes oficiales, son sólo los casos de beneficiarios que no pudieron demostrar una contraprestación durante 2017 para mantener el beneficio”.<sup>172</sup>

En el mismo texto, luego, plantea otro punto importante

“A su vez, el ministerio de Trabajo empezará a trasladar a Desarrollo Social parte de los 43 mil planes Transición hacia el salario complementario que hoy controla. Esos planes son hijos de la ley de Emergencia Social que se reglamentó en marzo del año pasado y que establecía que tanto el ministerio de Trabajo como Desarrollo Social debían volcar unos \$ 10 mil millones por año a las economías populares.

“Cada beneficiario recibe hoy unos \$ 4.300 para que, junto a sus ingresos, pueda alcanzar el salario mínimo vital y móvil. Unos 18.981 planes pasarán a la órbita de Carolina Stanley, quien también cuenta en su cartera con un programa similar”.<sup>173</sup>

En definitiva, la CTEP ha avanzado constantemente, pero actualmente quedan abiertas perspectivas de la LES y su implementación. En la presente ofensiva neoliberal, el sector organizado de la economía popular puede ser de lo más perjudicado. Por eso, habrá que ir evaluando el desarrollo de la Confederación y su capacidad para enfrentar y derrotar las políticas anti-populares. En los últimos años, más allá del movimiento de mujeres, el de la economía popular se muestra como el sujeto organizado más dinámico del pueblo. La experiencia que viene recorriendo la CTEP sin dudas, ofrece algunos elementos para la esperanza.

---

<sup>172</sup> PAGANO, Marcela (2018). El Gobierno dará de baja unos 28 mil planes de empleo que reciben los piqueteros. Clarín. Recuperado de: [https://www.clarin.com/economia/gobierno-dara-baja-28-mil-planes-empleo-reciben-piqueteros\\_0\\_HJoWv oOBz.html](https://www.clarin.com/economia/gobierno-dara-baja-28-mil-planes-empleo-reciben-piqueteros_0_HJoWv oOBz.html)

<sup>173</sup> Ídem.

## Bibliografía

- “Cuadernos de Coyuntura N° 1 Neoliberalismo” de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (2017)
- ARGUMEDO, Alcira (2006); *Los silencios y las voces de América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*, Colihue, Buenos Aires.
- GRABOIS, Juan (2016). *Personería Social*. Buenos Aires: Ed. Universidad de Derecho.
- GRABOIS, Juan; PERSICO, Emilio (2015) *Organización y economía popular*. CTEP, Bs. As.
- PERSICO, Emilio y otros (2017). *Economía popular: Los desafíos del trabajo sin patrón*. Colihue, Buenos Aires.
- BASUALDO, Francisco (2017). *El kirchnerismo no empoderó a las organizaciones de los trabajadores*, en *Letra P*. Recuperado de: <http://www.lettrap.com.ar/nota/2017-6-19-19-47-0--el-kirchnerismo-no-empodero-a-las-organizaciones-de-los-trabajadores>
- Congreso de la Nación Argentina (2016). Ley 27345. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/269491/norma.htm>
- Congreso de la Nación Argentina (2015). Ley 26.204. Prórroga. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254341/norma.htm>
- FERRARI, Matías (2016). “*Vamos conquistando derechos*”, en *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/5863-vamos-conquistando-derechos>
- FONTEVECCHIA, Jorge (2017). *Juan Grabois: “Mauricio es dialoguista; Macri, represor”*. Perfil. Recuperado de: <http://www.perfil.com/politica/mauricio-es-dialoguista-macri-represor.phtml>
- GRABOIS, Juan (2015). “*Argentina ¿Qué es la CTEP?*”, en *Resumen Latinoamericana*. Recuperado de: <http://www.resumenlatinoamericano.org/2015/02/08/argentina-que-es-la-ctep/>
- PAGANO, Marcela (2018). “*El Gobierno dará de baja unos 28 mil planes de empleo que reciben los piqueteros*”, en *Clarín*. Recuperado de: [https://www.clarin.com/economia/gobierno-dara-baja-28-mil-planes-empleo-reciben-piqueteros\\_o\\_HJoWvoO-Bz.html](https://www.clarin.com/economia/gobierno-dara-baja-28-mil-planes-empleo-reciben-piqueteros_o_HJoWvoO-Bz.html)
- TORRES CABREROS, Delfina (2017). “*Debuta el salario social complementario*”, en *El economista*. Recuperado de: <http://www.eleconomista.com.ar/2017-05-debuta-salario-social-complementario/>
- <https://movimiento-evita.org.ar>
- <http://mteargentina.org.ar>
- <http://ctepargentina.org>
- <http://mutualsenderos.org.ar/>



# LA PROTECCIÓN LEGAL DEL DESPIDO EN LAS CONDICIONES ACTUALES

María Florencia Suárez<sup>174</sup>

## Resumen

El principio protectorio consiste en otorgar una protección jurídica diferenciada al trabajador, generando un marco de tutela especial del mismo, a partir de asumir su hiposuficiencia en la relación laboral.

Sin embargo un proyecto de ley recientemente presentado al congreso y que aún aguarda tratamiento, plantea una serie de reformas estructurales en torno al trabajo, el trabajador y el despido que merecen su consideración y estudio en las condiciones actuales. En esta ponencia abordaremos la temática propuesta adoptando una estrategia fundamentalmente normativa- analítica, tendiente a realizar un análisis jurídico de la legislación nacional del trabajo, el proyecto de reforma laboral y las principales posturas doctrinarias y jurisprudenciales sobre la materia.

**Palabras Claves:** Despido – Ley – Derechos

El constitucionalismo social introdujo en nuestra Constitución Nacional, en 1957, los denominados Derechos Sociales.<sup>175</sup> Su artículo 14 bis enuncia “el trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes” otorgándole, con su incorporación, jerarquía constitucional al llamado “principio protectorio”.

---

<sup>174</sup> CONICET-INDEX-UNSE. Correo electrónico: mflorsua@gmail.com

<sup>175</sup> Guillermo Gianibelli señala distintos “momentos constituyentes” en la conformación actual de nuestra Constitución Nacional. El primero, fue el de su creación en 1853 con una estructura propia del constitucionalismo liberal. El segundo, fue el del constitucionalismo social con la Reforma constitucional de 1949. En este sentido, según Gianibelli, hubo que esperar casi un siglo para que en otro contexto político, social e internacional, se gestase un genuino proceso constituyente de carácter social que reemplazara la constitución liberal por un particular modelo de constitucionalismo social: la reforma constitucional de 1949 impulsada y realizada por el peronismo en el poder, si bien incorporó los derechos sociales negaba, al menos en ese nivel de reconocimiento, el derecho de huelga. La constitución de 1949 fue derogada y reformada en 1957. Con ella, se incorporó el art. 14 bis reconociendo los derechos del trabajador en sus vertientes individual, colectiva y de la seguridad social.

Los principios generales del derecho actúan como fuente reconocida del mismo y cumplen una función interpretativa e integradora que marca, tanto al legislador como al intérprete, el límite dentro del cual realizar su tarea.<sup>176</sup>

A través del principio protectorio se ha buscado proteger al trabajador, generando un marco de tutela especial del mismo a partir de asumir su hiposuficiencia en la relación laboral. Este se manifiesta a través de tres reglas fundamentales en relación al trabajador, que fueron recogidas por el artículo 9 de la Ley de Contrato de Trabajo. Ellas son: Regla “in dubio pro operario”, la regla de la norma más favorable y la regla de la condición más beneficiosa.

Vázquez Vialard ha sostenido en relación al principio protectorio que “en el derecho del trabajo, no es aplicable el criterio según el cual la norma debe tener en cuenta la igualdad jurídica entre las partes. Al contrario, el mismo tiene un carácter tuitivo del empleado a fin de asegurarle una igualdad sustantiva y real, a cuyo efecto deben tenerse en cuenta el desnivel de su capacidad de negociación. En consecuencia, no rige en él en forma amplia el principio de la autonomía de la voluntad, si no sólo en los casos en que se han asegurado ciertos límites que constituyen el orden público laboral que impregnan casi todas sus normas” (Vázquez Vialard, 1977: 491). Es decir que, el derecho del trabajo en lugar de inspirarse en un propósito de igualdad, responde al objetivo de establecer un amparo preferente a una de las partes: el trabajador.

A su vez, con la Reforma Constitucional de 1994 se incorporaron a nuestra Constitución Nacional, en el art 75 inc.22, diversos tratados internacionales sobre derechos humanos, consagrando con jerarquía constitucional y status supra legal: el derecho internacional de los derechos humanos.

El “derecho al trabajo” constituye, en este marco, un derecho humano fundamental, que consiste básicamente en el derecho de toda persona a trabajar en condiciones dignas, equitativas e iguales y se extiende en un doble sentido: por un lado acceder a un puesto de trabajo y por el otro a no ser despedido sin justa causa.<sup>177</sup>

Este ha sido reconocido con diversa formulación en la mayoría de aquellos instrumentos internacionales<sup>178</sup> y se incorpora a nuestra Carta fundamental a

---

<sup>176</sup> Una mención expresa a la función de los principios en el derecho del trabajo, aparece en el Art 11 de la LCT, designándolos como fuente de interpretación y aplicación de la ley.

<sup>177</sup> Así lo entiende el Art. 4 del Convenio 158 de la OIT.

<sup>178</sup> A nivel internacional, el derecho al trabajo figura en el apartado a) del párrafo 3 del artículo 8 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; en el inciso i) del párrafo e) del artículo 5 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; en el apartado a) del párrafo 1 del artículo 11 de la Convención sobre la Eliminación de

partir principalmente de: la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 23.1) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 6). Por su parte, en el sistema interamericano, queda reconocido en el Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador), que en su artículo 7 habilita a la readmisión al mismo en caso de despido sin justa causa, al igual que el Convenio sobre la Terminación de la relación de trabajo, 1982 (núm. 158) de la OIT.<sup>179</sup>

Ambos momentos constituyentes marcaron, sin dudas, un nuevo rumbo interpretativo y jurisprudencial en la materia y establecieron al trabajo y sus derechos como el régimen constitucional vigente, cuyo cumplimiento resulta inexcusable. Esto sumado al derecho de estabilidad, el cual es entendido como “la permanencia jurídicamente garantizada en el empleo” (Toselli, 2005, P.275), es decir el derecho de permanecer en su puesto de trabajo mientras dure su buena actuación administrativa y no hubiera causa de cesantía. Sin embargo, para el caso de despido injustificado de un trabajador, el artículo 245 de la Ley de Contrato de Trabajo, establece como consecuencia el pago de una indemnización a cargo del empleador. La indemnización allí prevista se encuentra tarifada en función de la antigüedad y la remuneración que poseía el trabajador al momento del despido, y limitada a un tope en relación al promedio de remuneraciones previstas en los convenios colectivos aplicables.<sup>180</sup> Esta indemnización no comprende el resarcimiento de otros daños, patrimoniales o extrapatrimoniales, que pueden causarse al trabajador y se limita a reparar la mera pérdida del puesto del trabajo; contraponiéndose con normas constitu-

---

todas las formas de discriminación contra la mujer; en el artículo 32 de la Convención sobre los Derechos del Niños; y en los artículos 11, 25, 26, 40, 52 y 54 de la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familiares. Diversos instrumentos regionales reconocen el derecho al trabajo en su dimensión general, entre ellos la Carta Social Europea de 1961 y la Carta Social Europea Revisada de 1996 (parte II, art. 1), la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (art. 15) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, de 1988 (art. 6), y reafirman el principio de que el respeto al derecho al trabajo impone a los Estados Partes la obligación de adoptar medidas dirigidas al logro del pleno empleo. De forma similar, el derecho al trabajo ha sido proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social, aprobada mediante la resolución 2542 (XXIV), de 11 de diciembre de 1969 (Art.6).

<sup>179</sup> Este convenio no ha sido ratificado aún por nuestro país.

<sup>180</sup> Art. 245 de la Ley de Contrato de Trabajo.

cionales e internacionales de protección contra la terminación injustificada del contrato de trabajo.

## **El proyecto de ley de Reforma Laboral**

Un proyecto de ley recientemente presentado al congreso de la nación y que aún aguarda tratamiento, plantea una serie de reformas estructurales en torno al trabajo, el trabajador y el despido, cuyo análisis proponemos a continuación:

En primer lugar introduce una modificación sustancial al concepto tradicional de “trabajo”, A la definición prevista en la ley de Contrato de Trabajo, es decir aquella según la cual “el trabajo consiste en toda actividad lícita, creadora y productiva del hombre en sí, que se preste en favor de quien tiene la facultad de dirigirla, mediante remuneración”, le agrega que “la cooperación entre las partes para promover esa actividad productiva y creadora constituye un valor social compartido, generador de derechos y deberes recíprocos, y una regla esencial de ejecución del contrato”.

Esto implicaría una igualación, por primera vez, de roles entre empleador y trabajador, contradiciendo aquella histórica idea de que de este último constituye la parte más débil de la relación laboral. La desigualdad económica entre los sujetos del contrato de trabajo se refleja, en la manifestación una capacidad de negociación diferente entre los mismos. El empleador goza, desde siempre, de poderes (poder disciplinario, poder de dirección, *ius variandi*) de los que el trabajador carece (Goldín, 2014).

De esta manera el contrato de trabajo supone una relación de poder, en la cual el trabajador se encontraría en una situación de inferioridad en relación al empleador. Es por eso que el Derecho del Trabajo vislumbró la necesidad de reforzar su protección teórica y práctica. Esta es una disciplina que busca, desde su origen, a partir de reconocer esta situación, generar una mayor igualdad y construcción de equilibrios entre la libertad de empresa y la protección del trabajo. Es decir entre el capital y trabajo.

Otro artículo que fue modificado fue el 12 de la LCT, el cual establecía la irrenunciabilidad de derechos y decía que: “será nula y sin valor toda convención de partes que suprima o reduzca los derechos previstos en esta ley, los estatutos profesionales, las convenciones colectivas o los contratos individuales de trabajo, ya sea al tiempo de su celebración o de su ejecución, o del ejercicio de derechos provenientes de su extinción”.

Ahora, en cambio, el dependiente podrá renunciar a todos los derechos laborales pero requerirá una homologación de la autoridad administrativa y asistencia letrada o sindical.

En relación al despido, por otro lado, el proyecto de ley introduce una importante reducción en la base de cálculo de las indemnizaciones por despido sin causa, al quitar rubros como: aguinaldo, horas extras, comisiones, premios y bonificaciones y todo tipo de pagos no regulares. De esta manera, el segundo párrafo del Art. 245 quedaría redactado de la siguiente manera “Quedan excluidos de la base salarial prevista en el párrafo anterior, la parte proporcional del sueldo anual complementario, la bonificación abonada por el empleador sin periodicidad mensual y en base a un sistema de evaluación de desempeño y toda compensación y/o reconocimiento de gastos que el empleador efectúe hacia el trabajador”.

También resulta una novedad, la posibilidad de crear un Fondo de Cese Laboral. Las entidades representativas de los empleadores junto con las asociaciones sindicales representativas de los trabajadores, signatarias de convenios colectivos de trabajo, podrán establecer a nivel nacional la constitución de dicho fondo para la actividad, con el objeto de asumir la cobertura en materias de preaviso y despido sin causa contempladas en los artículos 232 y 245 de la LCT. Este sistema sustituiría y reemplazaría al empleador en el cumplimiento de las obligaciones de pago antes mencionadas, sean directamente aplicables para las reparaciones indemnizatorias por preaviso y despido sin causa, como a las demás modalidades de extinción del vínculo laboral que a ellas se remitan. El monto del aporte mensual a que se encuentra obligado el empleador, deberá establecerse en concepto de salario básico convencional y adicionales remunerativos y no remunerativos previstos en la convención colectiva de trabajo de la actividad. El trabajador, por su parte, tendrá derecho a percibir los montos correspondientes al Fondo de Cese Laboral, una vez que el empleador le haya comunicado de forma fehaciente la decisión de extinguir la relación. En ese caso este último deberá depositar en la cuenta sueldo del trabajador las sumas que le correspondan en concepto de preaviso e indemnización por despido sin causa, dentro de los cuatro días hábiles de recibida la comunicación del empleador o de la presentación de la misma que le efectúe el trabajador. El trabajador podrá ejercer la opción voluntaria de percibir los montos aludidos bajo la modalidad de pago único o de manera parcial y periódica.

Un régimen similar venía rigiendo, hasta el momento, en el Estatuto de la Industria de la Construcción previsto en la ley 22.250. El mencionado es un régimen legal especial que justifica su existencia, entre otras circunstancias, por

las propias características de esta actividad; es decir la extrema movilidad del personal involucrado. Pues el trabajo del obrero de la industria de la construcción comienza y termina en el mismo momento que empieza y finaliza la obra. Asimismo se supuso, en este supuesto particular, que el empleador adolecía de la posibilidad de asegurar a su dependiente la continuidad de sus prestaciones, habida cuenta que no existe una secuencia continua en la realización de las obras, ya que no se trata de una producción seriada a la que se le pueda asignar una “salida” continua y sostenida. Por eso se previó también para este caso la posibilidad de cobrar un fondo de acumulación o desempleo, sustituyendo con él, de alguna manera, las expectativas indemnizatorias y lo que es peor, la protección contra el despido arbitrario del trabajador.

En efecto, los Fondos de Cese Laboral se constituyen más bien como un aspecto positivo para el empleador que al no poder este asegurar la estabilidad en el empleo, ve convertida su obligación indemnizatoria en el pago de una compensación previsible y posible, e inclusive fácilmente calculable en sus costos.

## Conclusión

El régimen de despido y sus consecuencias jurídicas y sociales constituye un tema controvertido desde siempre, para la doctrina del derecho del trabajo y podemos distinguir dos posiciones, que evidencian, además, una tensión de derechos constitucionales en esta cuestión. Por un lado, la libertad de empresa, de contratación y el derecho a propiedad, y por el otro, la protección contra el despido arbitrario, la estabilidad en el empleo y el “derecho al trabajo”.

La primera, considera que el empleador tiene derecho a despedir, es decir que ve al “despido” como una facultad plena e indiscutible del empleador,<sup>181</sup> y circunscribe la cuestión al pago de una indemnización, o Fondo de Cese Laboral en este último caso, no reconociendo en el trabajador ningún otro derecho y mucho menos la reintegración al puesto de trabajo. Para éste punto de vista, la

---

<sup>181</sup> “...expresiones autorreferenciales al interés empresarial siguen sosteniendo que ese despido injustificado es, en cualquier supuesto, una prerrogativa o un derecho fundamental del empleador, como si fuese una lineal consecuencia del principio de rendimiento, de eficacia productiva, de libertad de empresa y del derecho de propiedad empresarial [...] lo sienten como una prerrogativa empresarial indeclinable. A lo sumo, solo acceden a monetizar mejor el precio que se pague por no modificar la arrogancia de un poder privado autoritario, expresada en el despojo irreversible de la “magra propiedad del empleo...” En Meik, Moisés, “El Derecho Fundamental al trabajo y la protección contra el despido arbitrario (nulidad y reincorporación)”, en: *Revista del Equipo Federal del Trabajo*, Nº 67, Buenos Aires, 2010, p.15 y 29.

indemnización o Fondo de Cese, representa una protección más que suficiente contra el despido arbitrario. En esta posición, describe la Suprema Corte de Justicia de la Nación en el considerando 9° del voto de la minoría en el fallo “Álvarez, Maximiliano y otros c/ Cencosud S.A. s/ acción de amparo”, que:

*“... no se puede obligar a un empleador –contra su voluntad– a seguir manteniendo en su puesto a empleados que no gozan de la confianza que debe presidir toda relación de dependencia” y que “una vez rota la relación laboral a raíz de un despido injusto se debe reconocer al trabajador el derecho a reclamar una indemnización razonablemente proporcionada al perjuicio sufrido”.*<sup>182</sup>

Quienes defienden esta posición consideran al trabajador como un instrumento de la empresa, visto siempre en términos de productividad y no como verdadero sujeto de derecho. No se puede desconocer que el despido constituye un instrumento de control y disciplina social,<sup>183</sup> porque quien pierde su trabajo, pierde una condición valiosa, fuente de ingresos, siendo sometido a una situación de desempleo o subempleo y posible de marginalidad. De ahí, que el temor a perder el puesto de trabajo, en las condiciones actuales, lleve al trabajador a soportar todo tipo de situaciones, debiendo resignar en algunos casos derechos subjetivos con la finalidad de la permanencia en el empleo.<sup>184</sup>

La segunda posición con respecto al tema, es aquella que pretende una mayor protección a la parte más débil de la relación laboral. Parte, en primer lugar, de una concepción diferente de la figura y la persona del trabajador, entendiéndolo tal como lo manifiesta el fallo “Vizzoti”, como “sujeto de preferente tutela”<sup>185</sup>.

En este contexto, el proyecto de ley de reforma laboral termina por ser funcional a una de las partes de la relación de trabajo respondiendo a sus históricos intereses de clase y desconociendo todos pactos internacionales sobre derechos humanos que consagran el “derecho al trabajo”.

<sup>182</sup> Doctrina de Fallos: 237:87, De Luca, 306:1208, Figueroa y 321:3081 Agnese.

<sup>183</sup> Moreira, Manuel (2001) *Antropología del Control Social* 1ª ed. Posadas: Editorial Antropofagia

<sup>184</sup> “...el despido libre–y a lo sumo ilícito pero meramente indemnizado– es quizás la clave que acentúa la dependencia como sojuzgamiento del contratante vulnerable, ya que opera como amenaza implícita y permanente durante todo el desarrollo de esa relación y en lo colectivo opera como un potencial acoso de violento disciplinamiento social...” En Meik, Moisés, “El Derecho Fundamental al trabajo y la protección contra el despido arbitrario (nulidad y reincorporación)”, en: *Revista del Equipo Federal del Trabajo*, N° 67, Buenos Aires, 2010, p.30.

<sup>185</sup> CSJN, “Vizzoti, Carlos Alberto c/ AMSA S.A. s/ despido”. 14/09/2002

Por último hay que decir que la Corte Internacional de Derechos Humanos se expresó sobre el tema, señalando la necesidad de no violar el principio de no regresividad en materia de derechos sociales.

## Bibliografía

### Libros:

- ÁLVAREZ UNDURRAGA, Gabriel: *Metodología de la investigación jurídica*. Universidad Central de Chile. Santiago, 2002.
- ACKERMAN, Mario E (2008) *Tratado de derecho del Trabajo*. Tomo IV. Santa Fe, Argentina: Rubinzal Culzoni.
- ACKERMAN, Mario E (2000) “*Validez Constitucional de la tarifa con tope en la indemnización por despido arbitrario de cara a la doctrina actual de la Corte Suprema de Justicia*”, en Revista de Derecho Laboral (año 2000-1), Santa Fe, Argentina: Rubinzal Culzoni. Págs. 149 a 179.
- BRAIN, Daniel Horacio (2014) “*La reparación frente al despido arbitrario y su nueva concepción con el trabajo decente y los derechos fundamentales del trabajo*”. (Proyecto de tesis doctoral- inédita). Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba, Argentina.
- BIDART CAMPOS, Germán (2009) *La Constitución Reformada*. Tomo II. Buenos Aires: Ediar.
- BRONSTEIN, Arturo (2010) *Derecho Internacional y Comparado del Trabajo*. Buenos Aires: Plaza y Valdez.
- CAPON FILAS, Rodolfo. (1998) *Derecho del Trabajo, Sentido del despido arbitrario*. Buenos Aires: Platense.
- FERA, Mario. S (2015) *El derecho del trabajo en los fallos actuales de la Corte Suprema*. Buenos Aires: La Ley
- FERREIRÓS, Estela M. (2009). *Daño producido por el despido y su reparación*. Buenos Aires: Hammurabi.
- GIALDINO, Rolando E. (2013) *Derecho Internacional de los Derechos Humanos: Principios, Fuentes, Interpretación y Obligaciones*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- GIANIBELLI, Guillermo, “*El sistema de protección de derechos de la organización internacional del trabajo y sus efectos sobre el ordenamiento interno*”, en Abramovich, V., Bovino, A. y Courtis, C. (comp.), *La aplicación de los tratados de derechos humanos en el ámbito local. La experiencia de una década (1994-2005)*, Buenos Aires, Centro de Estudios Legales y Sociales, editores del Puerto, 2007.
- GOLDIN, Adrián O (2014) *El derecho del trabajo: conceptos, instituciones y tendencias*. Buenos Aires: Ediar.



- PIÑA, María del Carmen (2007) *La condición laboral y el principio protectorio. Análisis de su vigencia y crisis del Derecho Laboral Argentino*. Buenos Aires: Lerner Editora SRL.
- PIZARRO, Ramón Daniel (2006) *Responsabilidad Civil por riesgo creado y de empresa*. 1ª ed. Buenos Aires: La ley.
- POMPA, Roberto C. (2009) “*La estabilidad como Derecho Humano*”, en RAMÍREZ, Luis E. (coord.): *El Derecho Laboral en la crisis global*. Montevideo y Buenos Aires: Editorial BdeF. RODRIGUEZ MANCINI, Jorge (Dir.) (2000). *Curso de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, (4ª ed. act. y amp.) Buenos Aires: Astrea.
- VAZQUEZ VIALARD, Antonio (Dir.) (1982). *Tratado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*. Buenos Aires: Astrea.
- TOSELLI, Carlos Alberto (2010) *Derecho del trabajo y la seguridad social*” Tomo I. 3ra Ed. Córdoba: Alveroni Ediciones.
- TOSELLI, Carlos Alberto, GRASSIS, Pablo Martín, FERRER, Juan Ignacio (2007). *Violencia en las relaciones laborales (Discriminación, mobbing- Acoso sexual)*. (1era Ed.). Córdoba: Alveroni Ediciones.

### **Artículos en Revistas Jurídicas:**

- CORNAGLIA, Ricardo (2001, julio) “*El discriminatorio fallo “Gorosito”*”, Revista La Causa Laboral Año1, (Nº5) Buenos Aires: Asociación de Abogados Laboralistas.
- CORNAGLIA, Ricardo (2005, diciembre). “*La discriminación laboral. Los derechos de información y expresión y la nulidad de los despidos*”. En Revista Doctrina Judicial. Año XXI (Nº49). Buenos Aires: La ley.
- FERREIROS, Estela M (2001, noviembre) “*La discriminación en el trabajo y el derecho a ser reparado sin darse por despedido*”. (Nº 195). Buenos Aires: Errepar
- LIVELLARA, Carlos Alberto (2000). “*Despido sin causa en situaciones especialmente protegidas*” (2000). Revista de Derecho Laboral, Extinción del Contrato de Trabajo, (T. II) Santa Fe, Argentina: Rubinzal Culzoni. Págs.: 131 a 154.
- LOPEZ, Justo (1985) “*¿Es inconstitucional el Derecho a la estabilidad?*”, Legislación del Trabajo, t. XVII, p. 385 y ss.
- MACHADO, José Daniel (2010) “*Estabilidad y derecho “al” trabajo, a la luz de los instrumentos internacionales*”. Revista de Derecho Laboral- Actualidad (2010-2). Santa Fe, Argentina: Rubinzal Culzoni.
- MAZA, Miguel Ángel (2004, noviembre) “*El tope Salarial del artículo 245 de la LCT y la Doctrina del Caso “Vizzoti” de la Corte Suprema*”. Revista Derecho Laboral, (Número Extraordinario) Santa Fe, Argentina: Rubinzal Culzoni. Págs. 41 a 57.

- OJEDA, Raúl Horacio, **“Algunas precisiones prácticas sobre el nuevo régimen indemnizatorio y marco normativo para combatir el empleo no registrado”**. Revista de Derecho Laboral (número extraordinario). La Reforma Laboral II, Santa Fe, Argentina: Rubinal Culzoni. Págs. 53 a 70.
- SÁNCHEZ ZORRILLA, Manuel: **“La metodología en la investigación jurídica: características peculiares y pautas generales para investigar en el Derecho”**. Revista Telemática de Filosofía del Derecho, N° 14 (2011), pp. 317-358.
- VAZQUEZ VIALARD, Antonio (1977), **“Los principios del derecho del trabajo y su recepción en la Ley de Contrato de Trabajo”**. En Revista Legislación del Trabajo, año XXV, N° 294, junio, Buenos Aires.

## UNIVERSIDAD Y MUNDO DEL TRABAJO. POSIBILIDADES DE UN PROYECTO POLÍTICO Y ECONÓMICO

María José Calderón

Marina Falvo

Fabiana Visintini<sup>186</sup>

### Resumen

El trabajo pretende realizar un recorrido por los hitos de articulación entre agrupaciones estudiantiles y movimientos de trabajadores desde la recuperación de la democracia en 1983 hasta nuestros días; utilizando como clave de lectura los principios planteados por la reforma universitaria de 1918, sus modificaciones y vigencia.

Nos interrogamos sobre la potencialidad que ofrecen los espacios de formación universitaria para intervenir en la cuestión social; ¿de qué manera influyen en esta dinámica las nuevas configuraciones de estudiante-trabajador? La sindicalización de los docentes universitarios, ¿instala nuevos debates sobre los espacios universitarios en términos de conflicto y conquista?

**Palabras Claves:** estudiantes – trabajadores – conflicto

### Introducción

La universidad de Córdoba se crea como un espacio de formación para las elites dominantes. Siendo la Cía. de Jesús, una Orden dedicada en Europa a la formación de los nobles y el clero secular; la educación constituyó un pilar fundamental de su perfil misionero en los reinos de ultramar. La intensa actividad productiva de las estancias alternaba con la alfabetización y nociones básicas de aritmética para los nativos con el propósito de adoctrinamiento del catecismo y para cuidar la conciencia de los súbditos. Pero la actividad prioritaria consistió en formar a la élite colonial que quería ser sacerdote y otras personas que quisieran hacer estudios de artes (filosofía y teología). La formación religiosa en América le garantizaba a la corona española que la elite americana recibiera valores fundamentales para mantener la relación con España. La educación entendida como una estrategia del estado colonial de sumisión y subordinación, una táctica del Imperio para la imposición de valores que garantizaran la conquista

---

<sup>186</sup> Correo electrónico: [fabianavisintini@gmail.com](mailto:fabianavisintini@gmail.com)

La universidad de 1613 es un espacio al que sólo puede acceder la élite: Varones, hijos legítimos, de las familias más tradicionales cuyos ascendientes no estén vinculados a judíos, moros, esclavos o indios, que detenten una posición económica que les permita pagar por la formación –inscripción, derecho de examen, títulos de grado y propinas en las colaciones de grado– (Cuatrocientos, Cap. I <https://www.youtube.com/watch?v=kMV45UyDtII>)

El escenario de 1918 muestra una universidad a la que asisten los hijos de los inmigrantes que llegaron al país desde mediados del siglo XIX. La población estudiantil que nutre la gesta revolucionaria, forma parte de este grupo social aborrecido por la oligarquía, que considera que la generosidad de nuestro país se agota en la posibilidad de trabajar, no de estudiar. Este grupo de estudiantes quiere una universidad que los contenga, una universidad democrática.

Las corrientes inmigratorias aportaron las ideas socialistas del movimiento obrero, contribuyendo a los cambios en las políticas locales e internacionales del país, al tiempo que influyeron en el enfrentamiento de la juventud universitaria de Córdoba con la estructura de poder atada a la dominación monástica. (Gak, 2017)

El manifiesto liminar habla de “universidad refugio de los mediocres”. Hijos de la oligarquía quienes no tuvieron que luchar por el conocimiento porque ya poseían el poder. Los hijos de los no poseedores sí tuvieron que luchar para EDUCARSE. La educación les daba poder en una sociedad que los detestaba. La cultura, en tanto horizonte de superación, se presenta amenazante para los sectores dominantes.

## **Principios de la Reforma Universitaria**

El espíritu del movimiento reformista trascendió los límites de la universidad, impregnado de una visión universalista del estado del mundo y de la política; tal como lo muestra el primer párrafo del Manifiesto Liminar “Juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” y el saludo final dirigido “...a los compañeros de América toda ... les incita a colaborar en la obra de libertad que se inicia”

La trascendencia y el carácter revolucionario se evidencian en la reivindicación de las banderas de la revolución de mayo, declarando la necesidad de borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios. Por su parte, las campañas en defensa de la Revolución Española y las manifestaciones de solidaridad con Sandino, Sacco y Vanzetti, constituyen la muestra tangible de la visión antiimperialista que detentó la reforma.

El valor esencial que motivó a los revolucionarios fue la recuperación de libertades vulneradas por la alianza de intereses oligárquicos vinculados a la tierra y la Iglesia. La emergencia en la vida política de una clase media en ascenso, de la mano de la aplicación de la Ley que estableció el voto secreto y obligatorio generó el ambiente óptimo para su surgimiento. En palabras del Manifiesto: “Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más”. En realidad, lo que querían los estudiantes era que la universidad formara parte de un movimiento social que colocara al pueblo como protagonista de un proceso de cambio basado sobre la justicia y la democracia. Democracia que suponía formar ciudadanos capaces de intervenir críticamente en la cuestión social. La consideración de estos orígenes, quizás permita comprender la apelación a la “huelga” como forma de expresión del descontento. Se destacan dos hitos en este sentido, 31 de marzo y 15 de junio

El movimiento reformista se muestra creativo en la formación de entes institucionales orgánicos que contengan a los activistas y en la utilización de espacios públicos para la presentación de los reclamos:

- Se forma un Comité Pro Presos y exiliados de América y la Liga Argentina por los derechos del hombre.
- En casa de D Roca funciona un Salón Literario.
- Se realiza el Primer Congreso de estudiantes (plaza Gral. Paz); que dura 1 semana
- Actos públicos en plaza San Martín. Asambleas y manifestaciones
- Septiembre – toma de la universidad – izan las cortinas moradas que habían sacado del salón de elección del rector

Excediendo los parámetros temporales de esta ponencia, sólo mencionamos un hito en 1966, en el marco de la manifestación realizada en repudio por la intervención de las universidades dispuesta por Onganía. La muerte de Santiago Pampillón estudiante de ingeniería y obrero de Ika Renault donde es delegado de fábrica, sella una alianza entre agrupación estudiantil y movimiento obrero. “Porque Pampillón era la síntesis de lo que es el militante revolucionario, el hombre que trabaja y estudia y que quiere construir su país. En sí mismo está logrando esa unidad que tanto pregonamos, que es la unidad del movimiento obrero y la unidad del estudiantado” Palabras de Agustín Tosco del 7 de septiembre de 1966, tras la muerte de S. Pampillón. (audio en <https://www.youtube.com/watch?v=Y3IZIOzzCVE>)

## Después del Cordobazo, ¿qué?

Durante los años de la dictadura el gobierno militar buscó por todos los medios destruir el “poder sindical” y restablecer la “disciplina laboral”. Con ese fin casi todos los sindicatos fueron intervenidos y se disolvió la CGT. También se obligó a los sindicatos a separarse de sus obras sociales y se anuló la representación sindical en los organismos previsionales, bancarios y de seguridad social. La huelga dejó de ser un derecho para convertirse en un delito, penado criminalmente con 6 años de prisión para los trabajadores que simplemente participaran y 10 años para los dirigentes sindicales que la organizaran. En este período también se anularon conquistas establecidas en la Ley de Contrato de Trabajo y se dejaron sin efecto convenios colectivos de trabajo. Del mismo modo se sancionó una nueva Ley de Asociaciones Profesionales que prohibía las centrales y las confederaciones, la actividad política de los sindicatos, y fomentaba los sindicatos por empresa. (CEDPre, 2010)

Con el advenimiento de la democracia el movimiento obrero argentino tuvo la oportunidad de gestionar ante el estado y los sectores patronales en un marco de libertad y autonomía. Inicialmente los dirigentes sindicales tuvieron un rol protagónico dentro del Partido Justicialista, pero luego de 1988 cuando se inicia el proceso de renovación que experimenta dicha fuerza política, su participación disminuye notablemente. Un ejemplo de esta situación está representado por el número de dirigentes sindical en la Cámara de Diputados de la Nación mientras que en 1983 ocupaban 28 bancas sobre 111 del justicialismo, en 2001 solo tenían 3 legisladores sobre 118. Este fenómeno puede deberse a que los dirigentes políticos de PJ accedieron a los recursos públicos en diversas áreas del estado y prefirieron consolidar su poder político sobre redes clientelares que sobre las organizaciones sindicales.

“Las condiciones impuestas a la clase trabajadora entre 1976 y 2003 pueden sintetizarse en máxima jornada de trabajo con mínimo salario, despojo de condiciones laborales conquistadas históricamente, más de la mitad de los trabajadores en condiciones de “trabajo no registrado” y crecimiento evidente de la masa de población sobrante para el capital. En 1986 la desocupación y subocupación sumadas superaron la barrera nunca antes alcanzada del 12% de la población económicamente activa y su incremento fue mucho mayor a partir de 1991. Este proceso permite apreciar el debilitamiento de las organizaciones obreras, en especial a partir de la abrupta caída en la cantidad de afiliados como consecuencia directa del crecimiento de la desocupación, en especial durante la etapa 1990-2001. En esa etapa el gobierno de Carlos Menem continuó con

el proceso de desindustrialización, provocando un aumento de la desocupación que llegó a superar el 20 %” (Iñigo Carrera, 2015).

Según Vasallo (2014), “*la participación en actividades que tengan una contrapartida de rentabilidad implica la personificación del capital en la actividad sindical*”, a partir de lo cual define al sindicalismo argentino como *sindicalismo empresario* (Ghigliani, 2014) y destaca su control sobre las Obras Sociales como el ámbito donde se concreta esta modalidad. También afirma que la institucionalización del sindicato y de su accionar implica burocratización, por el distanciamiento material y simbólico de los sindicalistas respecto de las condiciones concretas de trabajo. Se suma a esto la decisión estatal de centralizar la recaudación y transferencia dineraria hacia el sindicato (aportes y contribuciones en las empresas), que se convierte en instancia donde se originan los fondos para su reproducción económica. Esto propicia el desplazamiento de la función sindical hacia la mediación y la conformación de una comunidad de intereses con el empresariado.

En relación a las agrupaciones de jóvenes, tomamos los aportes de Zibechi (2003), cuando plantea que durante los 80’ estalla una gran cantidad de organizaciones juveniles y estudiantiles enmarcada en modalidades de funcionamiento rígido y verticalista. En cambio, hacia finales de los 90’ surgen nuevos movimientos de jóvenes vinculados a organizaciones barriales y territoriales, cuya modalidad de funcionamiento es cara a cara y horizontal. Se trata de grupos de tipo cultural-juvenil y universitario-estudiantiles que proclamaron su autonomía del estado, los partidos y las centrales sindicales. Los medios de comunicación alternativos representaron para estos movimientos una herramienta preponderante destacada en la construcción de la difusión e información.

En sintonía con estas lógicas, merece mencionarse el surgimiento de la CTA fue una de las experiencias más avanzadas e innovadoras, a decir de Zibechi (2003) en América latina por las características distintivas de organización. Con lógicas distintas, los movimientos estudiantiles y sociales plantearon propuestas que tensionaron fuertemente el anquilosado formato de la CGT y la nueva reestructuración del espacio social y público con el aporte de organizaciones de izquierda como la Corriente Clasista y Combativa, organizaciones barriales, el Movimiento de los Trabajadores, y organizaciones sociales.

La crisis económica y política del 2001, proyecta la vuelta de los conflictos sociales hacia la matriz sindical y hacia los conflictos socio-ambientales, que sacaron de escena las organizaciones territoriales tales como las organizaciones piqueteras emblema de la lucha social de los ‘90. Hacia adentro estas organi-

zaciones se debilitaron por el embate variado de la lucha entre la mirada pública, y la posición divergente hacia el interior de las organizaciones.

En este sentido, frente a una dinámica de conflictos abiertos por las nuevas formas de exclusión y la continuidad de una precariedad significativa que se vinculó al modelo de acumulación, se plantearon nuevas movilizaciones y participación de la ciudadanía.

## **Sindicalización de docentes universitarios**

Las primeras organizaciones gremiales de docentes universitarios se produjeron a principios de los '70, en el marco del auge que se vivía en el país y las luchas populares que enfrentaban la política de la dictadura. En general se trató de asociaciones de base por departamento o facultad, que reclamaban la asignación de más cargos para hacer frente a los aumentos de matrícula y la sobrecarga de tareas; también frente a la flexibilización laboral.

Este proceso se paralizó con el golpe de 1976, para volver a revitalizarse hacia fines de la dictadura. Entre 1983-1984 se fundaron la mayoría de las asociaciones gremiales docentes por facultad, Coordinadora inter-facultades y la primera federación CONADU en abril de 1985. Progresivamente creció la conciencia de sentirse trabajador, que se reflejó en aumento de afiliaciones y adhesión a medidas de acción directa. Retomando el eje de la ponencia, podría pensarse la sindicalización de los docentes universitarios como la materialización del espíritu reformista mediante el surgimiento de un nuevo actor social que articula las dimensiones, hasta ese momento separadas, de docente y trabajador.

Durante los '90 hubo una gran articulación entre CONADU y el movimiento estudiantil enfrentando conjuntamente la Ley de Educación Superior, el Programa de Incentivos, el FOMECE, la privatización de los posgrados, la creación de universidades privadas. El gobierno menemista dividió la paritaria (nacional y local) e instauró la "cuota solidaria"; obteniéndose como resultado la atomización de la lucha y la negociación y la fractura de la agrupación gremial por diferencias en el manejo presupuestario.

Córdoba cuenta con cuatro entidades gremiales nacidas desde mediados de los '90. Sus bases están formadas por los trabajadores de las universidades públicas nacionales que se encuentran radicadas en la provincia de Córdoba: ADIUC Universidad Nacional de Córdoba, AGD Universidad Nacional de Río Cuarto, ADIU Universidad Nacional de Villa María y FAGDUT Universidad Tecnológica Regional. Por su parte tres federaciones nuclea a estas organizaciones de pri-



mer grado (CONADU–Federación Nacional de Docentes Universitarios, CONADU HISTORICA–Federación Nacional de Docentes Investigadores y Creadores Universitarios y FEDUN–Federación de Docentes de las Universidades).

Cada una de estas agrupaciones plantea sus propias estrategias comunicacionales según las características y distribución geográfica de sus afiliados. La negociación paritaria y las medidas de acción directa reflejan un variado entramado de acuerdos y alianzas que evidencian la dificultad del sector de abrir un amplio debate por el encuadramiento de segundo grado y luchar por la unidad de todos los docentes universitarios nacionales en una federación única.

### Estudiantes trabajadores en la UNC

Los perfiles de nuevos ingresantes a la universidad se muestran sumamente heterogéneos: egresadxs de Plan Fines, madres jóvenes de barrios humildes, maestras, adultos que habían postergado sus estudios por trabajo, entre otros. “... jóvenes de sectores populares que están dando un gran salto respecto de sus padres porque son la primera generación de universitarios en sus casas y muchos, además, son la primera generación de egresados del secundario” (Mónaco, 2018).

La accesibilidad territorial y una mayor oferta horaria (como lo que sucede en los CRES de la UNC en Deán Funes y Villa Dolores); permiten a los estudiantes combinar tiempos personales de trabajo y estudio.

Estas tendencias generales se acompañan con el desarrollo institucional de tecnologías para el aprendizaje a través de propuestas de aula virtual y formación a distancia.

Los incrementos de la matrícula son evidentes, ahora, ¿el aumento de estudiantes que trabajan ha crecido en la misma proporción? Las estadísticas que publica la UNC exhiben los siguientes valores:

AÑO	UNC			Ciencias Sociales		
	Total	Trabaja	No trabaja	Total	Trabaja	No trabaja
1984	47086	19781	27003	16965	9310	7571
1990	83815	13140	70675	28518	5485	23033
2003	118922	36753	82169	44041	12499	31542
2010	104815	41309	63194	35738	15896	19556
2016	118949	47735	70792	35358	17307	17899

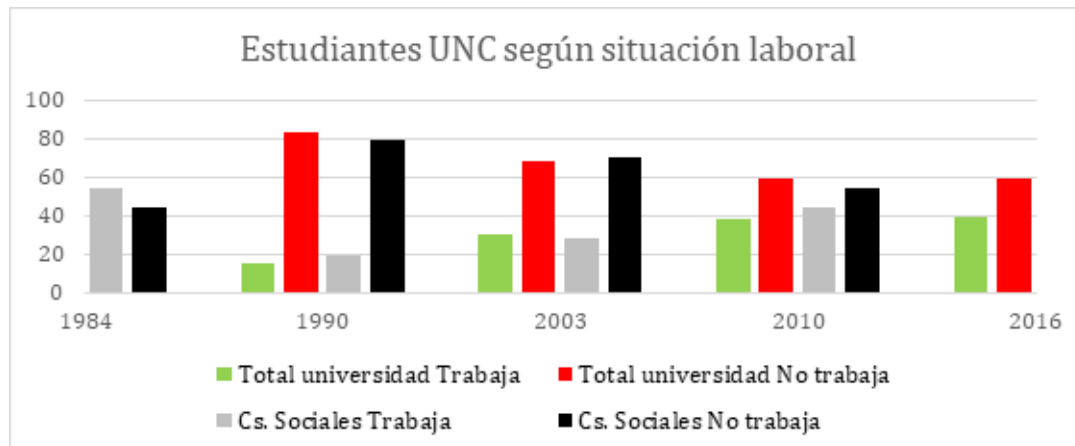


Gráfico I – Elaboración propia en base a datos Anuario Estadístico UNC

Como puede verse la brecha entre estudiantes que trabajan y quienes no lo hacen muestra la mayor diferencia en el período 1990–2003; achicando distancia hacia 2010–2016; situación que deriva de políticas inclusivas que fueron tomadas por sectores de trabajadores.

La distribución, al interior de las ciencias sociales, entre estudiantes trabajadores y no trabajadores, prácticamente no muestra diferencias en el último período analizado –2016–; a diferencia de los totales universidad, donde la brecha es de un 10%. Proporcionalmente, las Ciencias Sociales en la UNC cuentan con mayor cantidad de trabajadores que el total institucional.

En este marco, destacamos la relevancia que adquiere la implementación de estrategias de contención, apoyo y acompañamiento que eviten la deserción en los primeros años. En este sentido, queda planteado el interrogante sobre la culminación de las trayectorias académicas al interior de este segmento de población estudiantil; ya que no existen estudios cuantitativos sobre ese punto, o no hemos logrado encontrarlas.

## Observatorio de conflictos de Córdoba

El OCC es un espacio de construcción colectiva para la observación, estudio, producción e intervención en el mundo del trabajo; a partir de la sistematización de la conflictividad laboral en la provincia de Córdoba. El equipo de trabajo interdisciplinario y heterogéneo en condición (estudiantes – becarios – docentes – graduados); se reúne en torno al objetivo de generar “datos duros” sobre la conflictividad reciente en la provincia de Córdoba, al tiempo que “... nos convoca la necesidad de reconstruir ese lazo mil veces trazado y arrasado entre universidad y colectivos movilizados, sin dejar que la ficticia frontera en-

tre un supuesto saber privilegiado se erija por sobre la acción colectiva de los que sufren diversos tipos de injusticias” (Aiziczon, F-Comp.-, 2016).

A partir de la base de datos generada por el OCC, realizaremos un análisis de las acciones conflictivas (AC) de los trabajadores docentes del ámbito universitario en la provincia de Córdoba durante el período 2012-2017.

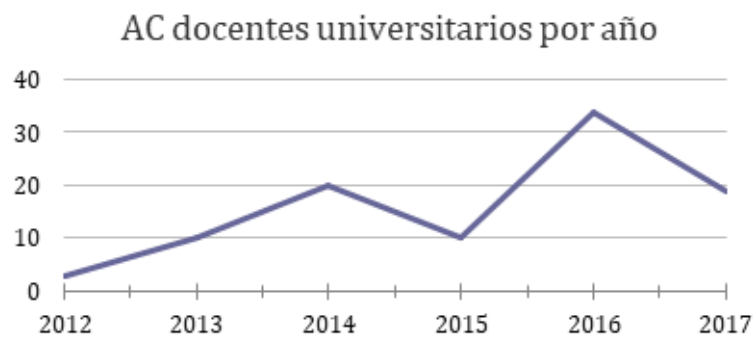


Gráfico II – La acción conflictiva constituye la manifestación de una disputa de intereses, que abarca condiciones o relaciones laborales, y cuyos actores son provinciales o visibles en el ámbito provincial

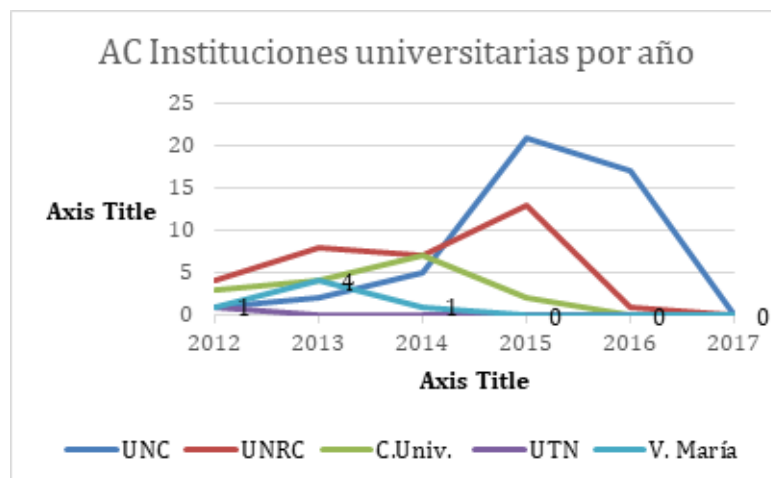


Gráfico III – El período 2012-2015 se advierte claramente liderado por los reclamos laborales planteados por la UNRC y los colegios universitarios. El protagonismo de la UNC crece exponencialmente a partir del año 2015, promoviendo la visibilización del conflicto en la ciudad de Córdoba

## Nivel de organización que interviene

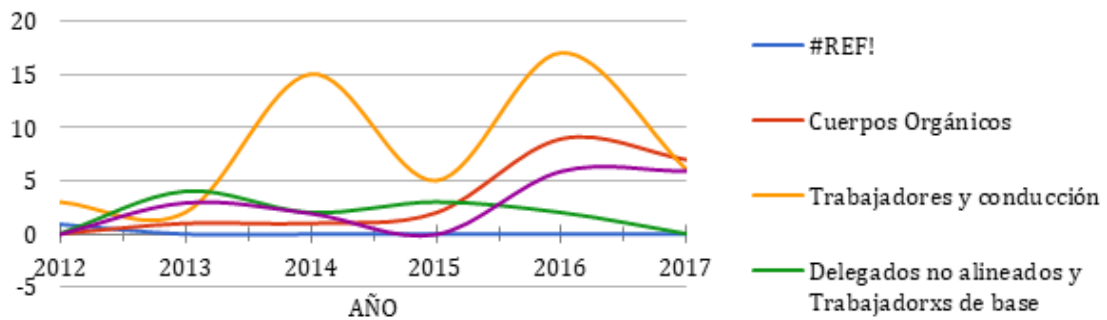


Gráfico IV – Se busca identificar el grado de participación al interior de los trabajadores a los fines de observar el tipo de demanda y quiénes apoyan. Los mayores valores se observan en las acciones conflictivas protagonizadas por los docentes junto a la conducción lo cual habla de la organicidad de los trabajadores de la actividad. La marca Cuerpos Orgánicos refiere a movilizaciones o manifestaciones públicas realizadas sólo por la conducción.

Los valores de delegados no alineados con la conducción se presentaron entre los docentes de la UNRC nucleados en CONADU y en los Colegios Universitarios.

Trabajadores autoconvocados muestra acciones protagonizadas por un grupo de docentes de la ECI (hoy FCC) y Becarios e Investigadores de CONICET

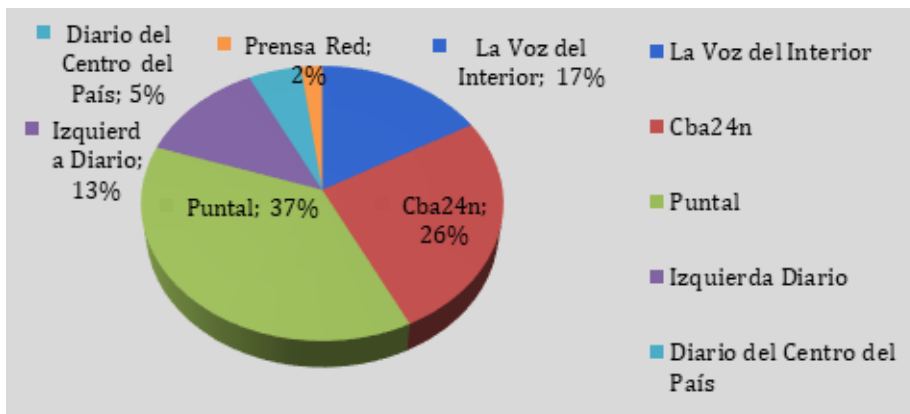


Gráfico V – Medios relevados y conflictos docentes cronicados

Gráfico VI – Tipo de protesta/institución/año

Desempeño de la protesta por Institución y año	Institución	Directa Paro	Directa no paro	Indi- recta	Año
	Conicet				2012
					2013
					2014
					2015
		1	8		2016
			8		2017
	Colegios Universitarios	3			2012
		3	1	1	2013
		4	3		2014
		2			2015
					2016
					2017
	UNC	1			2012
		1		1	2013
		2	1		2014
					2015
		2	5	1	2016
		1			2017
	UNRC				2012
			1	3	2013
		4	4	2	2014
		2	1	1	2015
		2	5	2	2016
		1	2		2017
	UNVM				2012
					2013
					2014
			1		2015
			3		2016
			1		2017

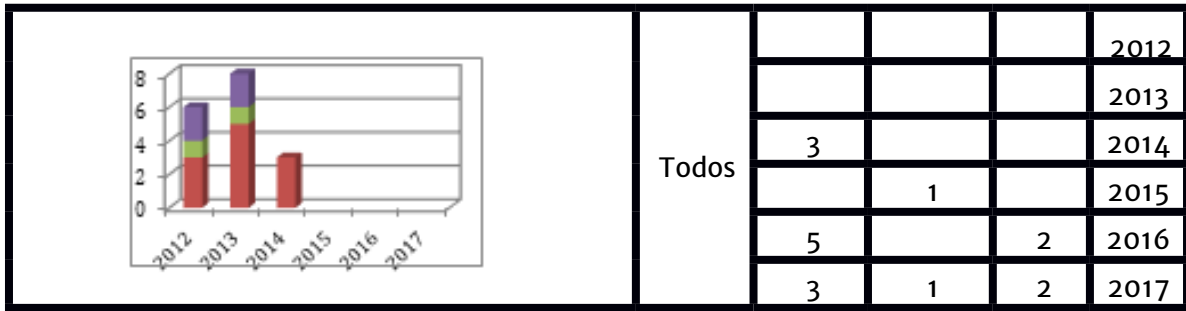
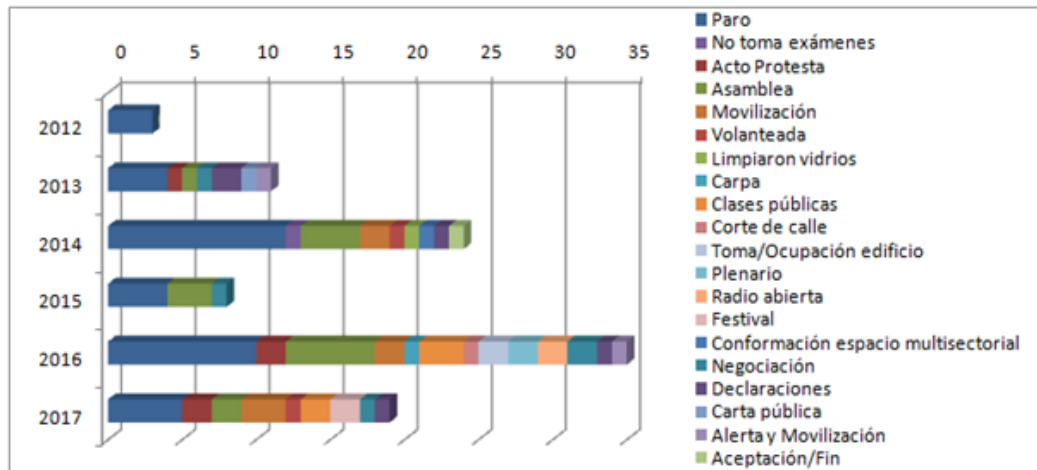


Gráfico VII – Formato de protesta



## Conclusiones

El contexto actual nos ubica en una Córdoba alerta, que requiere el cuidado de los derechos obtenidos, la defensa de la educación pública y gratuita, la formación permanente de los docentes de las Ciencias Sociales, la eliminación de modalidades de contratación precaria para docentes e investigadores, asignación presupuestaria acorde a las necesidades de una población universitaria creciente.

A 100 años de la Reforma Universitaria, un horizonte común en el campo de las Ciencias Sociales se encuentra ante el desafío fundacional del desarrollo de una subjetividad política emancipadora, como base para la construcción de poder popular. La formación política, plasmada en acciones de compromiso comunitario, resulta indispensable para una Organización que reclama para sí una función formadora y humanizadora de la sociedad, una función ejercida desde abajo, por la acción libre de todxs. A escasos días de la muerte del “general de la muerte”, este desafío cobra imperiosa actualidad para que las condiciones de opresión impuestas a los trabajadores por la fuerza de las armas, no se repitan.

Nos reúne la tarea de apostar a la construcción de una identidad compartida, que contenga las nuevas configuraciones políticas, subjetivas y productivas de las organizaciones de trabajadores docentes en coordinación y articulación

con las agrupaciones estudiantiles por un proyecto social y económico (Vommaro, 2009). Desde la Reforma hacia adelante se han ampliado las formas de defensa y desarrollo de la participación, promovidas desde abajo. Lo interesante y por demás importante es la centralidad en ciertos momentos de la radicalidad política expresada en tácticas compartidas orientadas a generar igualdad de oportunidades, equidad en la distribución del ingreso, desarrollo sustentable y conservación de una identidad propia, aun en un escenario de globalización, de tránsito irrestricto de capitales transnacionales y de pautas culturales homogeneizantes.

Los gremios docentes universitarios sostienen la defensa de la educación pública y gratuita. Una bandera que cuenta con consenso para el nivel universitario y con mucho menor énfasis para el nivel medio y primario. Los paros docentes que plantearon asambleas, clases públicas, movilizaciones contaron con el apoyo de agrupaciones estudiantiles y escasa participación de estudiantes. La procedencia mayoritaria de estudiantes universitarios desde escuelas de gestión privada, refuerza el desafío de construir espacios deliberativos y de reflexión que pongan en evidencia la tensión público-privado y planteen horizontes de reivindicaciones colectivas.

Recuperando lo expuesto en este trabajo, planteamos la vigencia desarrollos estadísticos que sustenten la definición de políticas universitarias. Las ciencias sociales en la universidad de Córdoba, no han logrado dar forma institucional a procesos metódicos y permanentes de medición de variables tanto micro como macroestructurales que aporten a la construcción de estrategias públicas para intervenir en la cuestión social.

El movimiento reformista nació como un proceso de rebeldía y utopía. Pretendió cambiar la universidad desde sus cimientos y, con ella, la sociedad. Hoy enfrentamos un desafío igual o mayor al de los jóvenes del '18. Quizás pueda pensarse un nuevo Manifiesto Liminar que sea el compromiso de quienes transitamos las aulas universitarias, no como mera producción de egresados; sino para modificar esta realidad que no aceptamos y honrar así a los jóvenes del '18 cuando decían: "Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos; las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana".

*Si no existe la organización, las ideas, después del primer impulso,  
van perdiendo eficacia, van cayendo en la rutina,  
van cayendo en el conformismo y acaban por ser simplemente un recuerdo.*

**Ernesto Che Guevara**

## Bibliografía

Anuarios estadísticos de la Universidad Nacional de Córdoba.

AIZICZON, Fernando (Comp.) (2016). *Dinámica del conflicto laboral en Córdoba*, Córdoba: Universitas.

Centro de Estudios para el Desarrollo de Políticas Regionales –CEDPR– (2010). “*Manual de historia del movimiento obrero argentino*”, en *Cuaderno de Trabajo* N° 3, Bahía Blanca, 2010

ESPONDA, M. A. (2011). “*La reestructuración productiva de los 90 en propulsora siderúrgica: debates, formas de organización y disputas de poder*”, en Basualdo V. (Coord.) *La clase trabajadora argentina en el siglo XX: experiencias de lucha y organización*, Buenos Aires: Atuel.

GAK, A. (2017). “Ayer y hoy la reforma universitaria”, en *Revista Fénix* N°65, Bs. As., septiembre 2017.

GHIGLIANI, P. (2014). *Proceso de trabajo, organización industrial y movilización obrera en la industria gráfica (1950-1975)*, Bs. As.

<https://lmdiarario.com.ar/noticia/52725/el-general-de-la-muerte>

<https://www.youtube.com/watch?v=kMV45UyDtII>

<https://www.youtube.com/watch?v=Y3lZlOzzCvE>

<http://adusl.unsl.edu.ar/historiaconadu.htm>

IÑIGO CARRERA, N. (2015). “*Democracia y movimiento sindical 1983-2013*”, en *Voces en el Fénix*, n° 31

MÓNACO, J. (2017). ¿Por qué yo no?, Le Monde Diplomatique Cono Sur y Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, agosto 2017

PIOTTI, M. (2015) “*Historia de ADIUC*”, en fichas de cátedra del Seminario de Ética, Carrera de Trabajo Social.

SVAMPA, M. (2008). “*Argentina: una cartografía de las resistencias (2003-2008). Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo*”, en OSAL, N° 9-CLACSO. pp 11-43.

VASALLO, D. (2014). ¿Hay una nueva generación obrera en Argentina?, UBA y Universidad Nacional de La Plata.

VOMMARO, P. (2009). “*Territorio, subjetividades y producción social: Un acercamiento a algunas modalidades de organización de la producción en el capitalismo contemporáneo*”, en Schneider A. (Comp.), *Un análisis sobre el accionar de la clase obrera argentina en la segunda mitad del siglo xx*, Buenos Aires: Herramienta.

ZIBECHI, R. (2003). *Genealogía de la revuelta: Argentina una sociedad en movimiento*. Argentina: Edit.: Letra libre. pp. 73-179. <https://www.lavaca.org/libros/genealogia-de-la-revuelta/>



## **IV: FEMINISMOS, GÉNERO(S) Y SEXUALIDAD(ES)**

# LOS RESABIOS DE LA CUERPA: PROSTITUTAS, SABER Y SEXUALIDAD

Luciana Almada<sup>187</sup>

Facundo Boccardi<sup>188</sup>

## Resumen

La Rusa María podría ser un personaje de Soriano. Pero su leyenda opera como telón de fondo para presentar dos escenas que hablan de lo mismo: putas, educación y sexualidad. La Rusa llega a Argentina en los '20 y para los '30 se instala en una Salta que la vio crecer como empresaria de la noche y agente de la salud sexual de la ciudad. Contemporáneamente, compartiendo una trama higienista, en Uruguay un proyecto de ley llama a maestras y prostitutas a recibir instrucción sexual con el objeto de prevenir y combatir los males venéreos. Con esto, buscamos problematizar el lugar de las prostitutas en operatoria política de los saberes sexuales y construir artefactos que intervengan en el territorio sitiado de la educación sexual.

**Palabras clave:** sexualidad – trabajo sexual – educación

## 1. Introducción

Una de las marcas de nacimiento de la sexualidad como noción, quizá la más fuerte, presenta el problema de la producción de conocimientos. Al trascender el sexo como entidad somática delimitada por la bioanatomía, la sexualidad inaugura un campo de disciplinas e instituciones cuyas intervenciones disputarán su sentido, su alcance, los objetivos de la intervención y l\*s agentes legitimad\*s para intervenirla. En el presente trabajo, abordaremos un período específico muy prolífico en la producción de sentidos y prácticas acerca de la sexualidad que ha estado atravesado por la formación discursiva del higienismo. En el espacio altamente codificado y cualificado de la intervención acerca de la sexualidad, nos interesa preguntarnos por el funcionamiento del dispositivo que distribuye legitimidades y habilita a un\*s para hablar, l\*s incita pronunciarse mientras calla a otr\*s o l\*s ubica en el lugar de la escucha. La figura histórica e historizada (“el oficio más antiguo del mundo”) de la prostituta n\*s plantea problemas acerca del funcionamiento de este dispositivo. Hablar y callar no son actos homogéneos, se puede hablar de muchas formas acerca de múltiples

---

<sup>187</sup> CEA – FCS – SeCyT – UNC – RTTECC. Correo electrónico: luciana.v.almada@gmail.com

<sup>188</sup> CEA – FCS – UNC – RTTECC. Correo electrónico: facundoccardi@gmail.com

temas con diferentes intensidades, ante distint\*s destinatari\*s y, principalmente, en heterogéneos campos de efectos posibles. Lo mismo podemos decir del silencio (Cfr. Foucault, Sedgwick). Con esta ponencia, n\*s preguntaremos sobre la operación política que pone a hablar a las prostitutas, cuáles son sus condiciones de producción y posibilidad y qué campo de efectos posibles habilita. Esta batería de preguntas tiene como lugar de anclaje nuestro presente vital, por esa razón elegimos hablar de resabios, los restos sedimentados que permanecen en nuestros paladares del funcionamiento histórico del dispositivo de la sexualidad.

## 2. La sexualidad y el conocimiento

El término sexualidad, tal como hoy podemos reconocerlo, ha emergido en las lenguas occidentales más poderosas recién en la segunda mitad del siglo XIX (Mottier: 31-32; Foucault, 2013: 158; Fausto-Sterling, 2006: 30; Preciado, 2008: 61). Este hecho no marca el nacimiento de la sexualidad pero sí da cuenta de la cristalización de un determinado campo de saber,<sup>189</sup> la transformación de condiciones socioculturales y la implementación masiva de dispositivos institucionales de control (Cfr. Desjardins, 1992: 102-104; Foucault, 2013: 159-160). En las definiciones de sexualidad que pueden recogerse en los diccionarios de la época se repiten dos sintagmas: por un lado, la posesión de “impulsos sexuales” y, por otro, la capacidad de desarrollar “sentimientos sexuales”. La superación con respecto a la reducción a la anatomía que dan cuenta estas expresiones se inscribe entre las condiciones de posibilidad de su teorización por parte de la psiquiatría y la psicología. Precisamente, en la segunda mitad del siglo XIX tiene lugar un cambio de reglas en la producción de discursos verdaderos acerca de la sexualidad cuya piedra basal es la separación analítica de dos aspectos: la configuración anatómica y los rasgos psíquicos (Cfr. Davidson, 2001: 72). Esta operación será central ya que extenderá sistemáticamente a la sexualidad hacia diferentes espacios de indagación e intervención tales como la psiquiatría, la psicología y la educación.

El desplazamiento epistémico decimonónico que hace emerger esta noción moderna de sexualidad se inscribe al interior de un dispositivo que tiene por objeto la producción y regulación de los comportamientos sexuales desviados. En ese sentido, con referencia a la separación entre las dimensiones anatómicas y psíquicas de la sexualidad, resulta clave la distinción que opera en el discurso

---

<sup>189</sup> En el campo de las humanidades, el término permanece ausente en las producciones anteriores a la obra de Nietzsche y Freud, a excepción de Comte (Cfr. Marietti, 1985: 273).

científico de la sexualidad<sup>190</sup> entre perversidad y perversión. Esta distinción es parte de un proceso más amplio de medicalización de la desviación sexual que comienza en la última parte del siglo XIX con la producción de un catálogo de todo aquello que aparece distante del modelo de la sexualidad procreativa. De esta manera, la sexualidad se configura en una taxonomía de diferentes “tipos”, “especies” e “identidades psíquicas” según las codificaciones del vocabulario especializado emergente. En este desplazamiento discursivo, el término “perversidad” permanece vinculado a las tradiciones discursivas residuales de los modelos religiosos y legales mientras que el término “perversión” carga con los sentidos de la novedad del incipiente discurso científico acerca de la sexualidad (Davidson, 1990; Angelides, 2013). En este momento bisagra, este discurso de la sexualidad se encuentra atravesado por una tensión acerca de la interpretación de la desviación sexual. Esto es, o bien como una práctica sexual ilegal o inmoral, o bien como una identidad sexual patológica. En estos discursos, si bien continúan operando de manera imprecisa ambas interpretaciones, la distinción entre identidad y práctica se constituye como un núcleo de sentido que funcionará como un ideal regulatorio de la *scientia sexualis* (Foucault, 2007a).

## 2.1. La ciencia sexual

En la configuración de la sexualidad que estamos intentando cartografiar se encuentran presentes algunos elementos significantes que cumplen funciones medulares y que pueden ser emplazados genealógicamente en el campo de la sexología. Durante las últimas décadas del siglo XIX la sexualidad se instala como tema de indagación en el campo científico europeo. La conformación de una agenda científica que dispone a la sexualidad en un lugar central termina dando lugar al nacimiento de la sexología como una nueva subdisciplina. Ella emerge como parte de una preocupación más amplia por la clasificación de cuerpos y poblaciones, compartida con otras nuevas ciencias tales como la antropología, la sociología, la psicología y la criminología (Cfr. Foucault, 1968; Bland and Doan, 1998). Este naciente campo científico se planteaba como objetivo el descubrimiento, la descripción exhaustiva y el análisis de las “leyes de la naturaleza” que rigen los comportamientos sexuales. En este sentido, uno de los pioneros, Krafft-Ebing, formulaba programáticamente en el prólogo de *Psychopathia Sexualis* que su tarea consistía en “(...) inventariar las manifestaciones psicopatológicas de la vida sexual de los hombres para reducirlas a su condición de ley” (apud Weeks, 1985: 112).

---

<sup>190</sup> Fundamentalmente en Krafft Ebing.

Entre las condiciones de producción de la sexología, tiene un lugar primordial el impacto de la obra de Charles Darwin y la creciente legitimidad de la aplicación de la biología para la indagación de los comportamientos humanos. Fundamentalmente, en *La selección en relación a las especies* publicada en 1871 se plantea que la selección sexual funciona de manera independiente a la selección natural de modo tal que la supervivencia de la especie depende de la primera (Darwin, 1871 apud Weeks, 1985: 116). Esta hipótesis de Darwin legitima el interés científico por las etiologías sexuales del comportamiento individual con el objeto de describir la dinámica de la selección sexual, los impulsos sexuales y las diferencias entre los sexos (Coward, 1983: 77).

Estos enunciados se emplazan en lo que la literatura coincide en nominar como generación fundacional o primera ola de la sexología situada en Alemania en la última década del siglo XIX y las dos primeras del XX (Bullough, 1978; Haeberle, 1983). El término “sexología”<sup>191</sup> que viene a reunir un corpus específico de investigaciones acerca de la sexualidad fue acuñado por Ivan Bloch en 1907 (Cfr. Bloch, 1928). Allí, el autor describe programáticamente a la sexología como una ciencia interdisciplinaria que tiene como misión vincular los aportes medulares de la medicina con otras ciencias modernas como la biología, la antropología, la psicología, la filosofía y la historia (1928). En 1908, Bloch junto con Magnus Hirschfeld fundan la primera revista especializada en sexología *Zeitschrift für Sexualwissenschaft* y en 1919 tiene lugar en la Universidad Humboldt en Berlín la creación del primer instituto de sexología donde dos años después se llevará a cabo el primer congreso internacional de sexología (Cfr. Haeberle, 1983). Este espacio fundacional de la sexología presenta como un principio declarativo la noción de que la ciencia médica resulta insuficiente para comprender la sexualidad humana. Ubicada en un tiempo de profundas y rápidas transformaciones sociales, la medicina aparece como una perspectiva limitada e insuficiente para abordar un objeto que es descrito como complejo. Sin embargo, la ciencia médica se afianza como la sede de enunciación privilegiada, ya que la totalidad de los integrantes de esta primera generación<sup>192</sup> se inscriben en ella (Cfr. Bullough, 1994).

El tema principal de esta primera ola es el estudio de las perversiones sexuales. Tanto desde su arista más centrada en la ciencia per se liderada por Krafft-Ebing como desde su arista más política encabezada por Hirschfeld en el movimiento llamado “reforma sexual”, el tópico que operaba como centro de

---

<sup>191</sup> En alemán: “Sexualwissenschaft”.

<sup>192</sup> Magnus Hirschfeld, Albert Moll, Havelock Ellis, Richard von Krafft Ebing, Ivan Bloch y Max Marcuse.

estos enunciados eran las desviaciones, perversiones e inversiones de la sexualidad. El “estudio médico-forense de lo anormal” de Krafft-Ebing, el exhaustivo inventario de prácticas sexuales “exóticas” de las diferentes “razas” a lo largo del tiempo que realiza Bloch, la descripción de las “perversiones del instinto sexual” de Albert Moll, los estudios de la homosexualidad y el travestismo de Hirschfeld y la enciclopedia de las variaciones de la expresión sexual de Havelock Ellis trazan un programa científico y político que pretende cartografiar milimétricamente el vasto territorio de la anormalidad sexual. La inquietud que permanece como una constante en estas exploraciones más allá de la recopilación de las diferencias es el origen o “la fuente” de la sexualidad. De este modo, funciona como presupuesto una noción de “instinto natural” (Krafft-Ebing) o “impulso” (Ellis) que subyace a las prácticas y expresiones sexuales cuya configuración estaría determinada por un destino específico normal hacia el sexo opuesto pero al mismo tiempo susceptible a variaciones o desviaciones. De acuerdo con ello, la sexología se asienta sobre el supuesto de un imperativo biológico que rige el impulso sexual y cuya finalidad es la reproducción. Este impulso o instinto es descrito como “una fuerza arrolladora”, “un volcán en ebullición” “una potencia conquistadora que exige ser satisfecha” (Krafft-Ebing apud Weeks, 1985: 120), todas imágenes asociadas a los atributos de actividad irrefrenable y poder avasallante que aún permanecen asociados a la noción de sexualidad masculina. A partir de la jerarquización teórica del imperativo biológico, el estudio del impulso sexual estará necesariamente unido al estudio de las relaciones entre los sexos. Para la sexología de los pioneros, sexo, conducta sexual y atributos y roles de los sexos conforman una serie de elementos que caen bajo la órbita de los mandatos de la biología.

A fin de cuentas, el imperativo biológico funciona en este discurso de una manera normativa que separa la sexualidad normal-procreativa de aquella anormal-desviada. Sin embargo, tal como hemos manifestado más arriba, el giro novedoso que produce el discurso de la ciencia sexual consiste en abordar las anormalidades y desviaciones sexuales no desde una perspectiva meramente orgánica o neurológica sino haciendo referencia al plano psicosocial de los sentimientos, gustos, la personalidad y comportamientos sociales. Paradigmáticamente, Krafft-Ebing incluye en el título de su obra cumbre “con especial referencia al instinto sexual antipático” jerarquizando el pathos como un aspecto central de su objeto de estudio. La serie de perversiones producida por este discurso adquiere el estatuto de “sexualidad antipática” o “sentimiento sexual contrario” introduciendo claramente la dimensión moral y psicoafectiva (Cfr. Duarte, 1989: 122). De hecho, las dos primeras versiones del *Manual diag-*

nóstico y estadístico de los trastornos mentales conocidas como *DSM I* y *DSM II*<sup>193</sup> publicadas durante la posguerra se basan en las categorías sexuales producidas por la primera generación de la sexología y consecuentemente ubican las “desviaciones sexuales” dentro de un agrupamiento mayor titulado “Trastornos de personalidad” (apud Russo, 2013: 181).

Una de las características de esta primera ola que constituirá una marca indeleble de la sexología es la vocación iluminista que postula la obtención y trasmisión del conocimiento sexual como una militancia a favor del progreso en contra del oscurantismo y el silencio. Los principales referentes de esta generación concebían a la ciencia sexual como el motor de transformaciones ajustadas a principios racionales de patrones morales y culturales que consideraban arcaicos y basados en la ignorancia. En ese sentido, Magnus en vísperas de su muerte proclamaba: “Creo en la Ciencia y estoy convencido de que la Ciencia, y sobre todo las Ciencias naturales, deben traer a la humanidad no sólo la verdad, sino con ella, también la Justicia, la Libertad y la Paz.” (apud Weeks, 1985: 123).

Siguiendo la periodización que plantea Bejín (1987a; 1987b), el segundo período de la sexología moderna emerge entre 1922 y 1948, ya que en 1922 Wilhelm Reich da a conocer el “descubrimiento de la verdadera naturaleza de la potencia orgásmica” y en 1948 Alfred Kinsey publica su famoso *Sexual Behavior of the Human Male*. Esta nueva etapa se caracteriza por la definición y circunscripción de su objeto al orgasmo:

“El sexólogo (el «orgasmólogo») contemporáneo no se preocupa, salvo de forma esporádica, de lo que podríamos llamar la «perisexualidad» (contracepción, embarazo, aborto, enfermedades venéreas). Las «desviaciones», las «perversiones sexuales ya no constituyen el núcleo central de su problemática Y, en su opinión, no podrían justificar las emociones incontroladas. En última instancia, les tiene sin cuidado la desviación; su presa es la disfunción. Su ineludible misión: la eliminación de las perturbaciones, a veces irrisorias, aunque frecuentes, de la sexualidad «cotidiana»” (Bejín, 1987a: 250).

El desplazamiento del objeto de estudio e intervención coincide con el desplazamiento geográfico desde Alemania hacia Estados Unidos. Allí, durante el

---

<sup>193</sup> La sigla refiere al título en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Se trata de un manual producido y actualizado por la *Asociación Estadounidense de Psiquiatría* (en inglés *American Psychiatric Association* o *APA*) que contiene la clasificación de los trastornos mentales que funciona como referencia clínica para el diagnóstico y la intervención.

período de posguerra la escena de la sexología es dominada por Alfred Kinsey y su *Kinsey Institute* fundado en 1947. Los aportes de Kinsey producen un punto de inflexión en las investigaciones vinculadas a la sexualidad humana ya que se concentra en el estudio de las conductas sexuales de la población considerada “normal”, uno de sus focos principales de indagación es la pareja heterosexual. El abandono del relevamiento de las “perversiones” se encuentra marcado por la disyunción entre relación sexual y procreación propiciada por la difusión masiva de las tecnologías anticonceptivas, ya que esta separación operaba como una de las características centrales de aquellas prácticas e identidades consideradas sexualmente desviadas. Así, el viraje de la sexología hacia lo que Bejín denomina “orgasmología” tiene lugar con la configuración de una noción de sexualidad entendida como una práctica autónoma con respecto a la reproducción que tiene un objetivo específico: el placer.

### **3. El higienismo en Argentina: la educación y la prostituta**

El campo de la sexualidad en nuestro país estuvo dominado por el higienismo durante las primeras décadas del siglo XX. En esa etapa emergen una serie de tópicos que articulan sexualidad y educación sedimentando la recepción de postulados europeos e inaugurando líneas de sentido de larga duración. En una dimensión más general, el espacio discursivo de la sexualidad en esta época se encuentra marcado por la legitimidad de los discursos eugénicos. En las últimas décadas del siglo XIX, emerge en el cono sur el estudio de la sexualidad por parte de médicos e higienistas con el objetivo de calcular el efecto de las enfermedades venéreas en la salud pública (Cfr. Lavrín, 2005: 165). La hegemonía de la medicina como sede legítima de saber y las crecientes preocupaciones en torno a la transmisión de “enfermedades venéreas”<sup>194</sup> consolidan determinados lugares de enunciación y establecen el repertorio temático en torno a la educación sexual. El foco, en principio, fue colocado en la prostitución que aparecía como la causa por antonomasia de las enfermedades venéreas (Cfr. Guy, 1994: 105). La condensación en la figura de la prostituta de la sexualidad fue de tal magnitud que produjo una retracción de la temática en los espacios de la vida social. Con el paso de los años y la consolidación de la salud pública como una preocupación para el destino de la Nación (Vallejo y Miranda, 2011), se produjo

---

<sup>194</sup> “Enfermedades venéreas” es un sintagma utilizado en la época para designar a aquellas enfermedades transmitidas mediante el contacto sexual. El adjetivo “venérea” alude etimológicamente a la diosa romana Venus cuyos atributos refieren al amor, la belleza femenina y el deleite sexual.



un marcado incremento de interés en la reproducción humana y en la reforma de las costumbres sexuales tradicionales. A partir de los años veinte, educadores, juristas y responsables de las políticas públicas ingresaron al espacio discursivo de la sexualidad humana. Mediante ese movimiento expansivo de la sexualidad, la injerencia en las conductas sexuales se volvió una condición necesaria para la instauración de las reformas sociales pretendidas. (Cfr. Lavrin, 2005)

La eugenesia surge a finales del siglo XIX como un discurso científico cuyo objeto es la intervención en la reproducción de la especie. Es definida en 1883, por el inglés Francis Galton como “la ciencia que se ocupa del cultivo de la raza, aplicable al hombre, las bestias y las plantas” (Cfr. Miranda, 2011, 13). De este modo, tuvieron lugar distintos mecanismos de control social de base biológico que codificaron las prácticas sexuales, fundados en el trazado de un horizonte teleológico de prosperidad de la nación y la especie.

La formación discursiva de la medicina argentina encontró en uno de los modelos de eugenesia una doctrina legitimante que le permitía adherir a los postulados científicos dominantes sin establecer una relación de confrontación directa con el discurso católico preponderante en el país. Se trata de la vertiente latina neolamarckiana caracterizada por el impulso de las medidas positivas y el rechazo de las medidas negativas. En este sentido, se incentivaron medidas de profilaxis, higiene y saneamiento ecológico al tiempo que se frenaron los alcances de las esterilizaciones y los abortos eugénicos (Nari, 1996). Dada la correlación de fuerzas entre las formaciones discursivas de la medicina, la religión y la política en nuestro país en estas coordenadas históricas, la educación sexual emergía como “el más eficaz punto de articulación de las respuestas eugénicas” que hacia posible trascender “el plano estrictamente sanitario para ubicarse además en una constelación de ámbitos subsidiarios del área educativa” (Vallejo y Miranda, 2011: 60).

La relación entre las preocupaciones por los males venéreos y la educación sexual aparece enunciada en una ley por primera vez en 1936.<sup>195</sup> Ese año, se sanciona la Ley de Profilaxis de las Enfermedades Veneras (ley 12.331) que cristaliza algunos tópicos del discurso eugenésico. Su objetivo es organizar la profilaxis de las enfermedades venéreas y su tratamiento sanitario (Cfr. ley 12.331, art. 1) y crea, para ello, el Instituto de Profilaxis que, entre otras funciones, le

---

<sup>195</sup> Un antecedente significativo de esta ley es el proyecto de Ley de Profilaxis Antivenérea elaborado en 1935 por Tiburcio Padilla y Ángel Giménez que también proponía la “educación sexual y moral” destinada a prevenir las enfermedades venéreas en todo el sistema educativo y en los acantonamientos navales y militares.

competía el “desarrollo de la educación sexual en todo el país” (ley 12.331, art. 4). La ley fue rápidamente reglamentada en 1937 por el decreto 102.466 que dispuso la creación del Museo de Venereología considerado institución básica en materia de educación sexual (Cfr. Miranda, 2011: 110). Estas acciones jurídicas inscriptas en una matriz discursiva eugenésica producen un cruce novedoso entre los espacios estatales de salud y educación que será recurrente en las propuestas de educación sexual.

A fin de cuentas, en este espacio discursivo, aparece legitimada la intervención del Estado mediante la educación sexual en la regulación de las conductas sexuales y las prácticas relativas a la reproducción y la crianza. Esta legitimidad se vincula con una articulación argumentativa entre dos presupuestos: la función civilizatoria atribuida a la educación que surca la memoria discursiva de la formación discursiva de la educación y la concepción naturalista de la sexualidad, entendida como un impulso presocial que debe ser moldeado y conducido ya que de lo contrario tendrá efectos destructivos de la sociedad, arraigada como hemos visto en la formación discursiva de la medicina.

#### **4. La prostituta como educadora**

Como hemos dicho más arriba, en el marco eugenésico la figura de la prostituta aparece fundamentalmente como condensadora de los denominados males venéreos. En ese sentido, la configuración de las intervenciones estatales característica de este entramado discursivo identifica a la prostituta como un objetivo (a corregir). En términos generales, el abanico de esas políticas va desde la regulación higiénica hasta la eliminación. Pero nos interesa detenernos a pensar en un proyecto de ley que tuvo lugar en Uruguay en 1924 y plantea un desplazamiento en esta operatoria política.

En un marco discursivo atravesado fuertemente por las regulaciones de la prostitución –delimitación de los espacios, vigilancia, control sanitario, etc.– se plantea un proyecto de educación sexual que las ubica como destinatarias estratégicas de la instrucción sexual. La figura educadora, investida con la legitimidad necesaria, es “el médico educador” y los destinatarios de esa instrucción sexual, dirigida principalmente a combatir la transmisión de la sífilis, son los varones adultos y las prostitutas. El recorte, además de excluir a las mujeres que no desempeñan ese rol temático, excluye también a las otras franjas etarias por fuera de la adultez (Cfr. Darré, 2005: 75-78). Las prostitutas se constituyen en unas de las destinatarias privilegiadas de este dispositivo de instrucción, ya que se las considera, por un lado, responsables de la transmisión

de enfermedades venéreas y, por otro, un agente estratégico para la transmisión de conocimientos sexuales. El médico Joaquín Travieso de la Inspección Sanitaria de la Prostitución plantea que las prostitutas “no poseen la más mínima noción de lo que significa la profilaxis de las enfermedades venéreas” (apud, Darré, 2005: 78). Por esa razón, sostiene que es necesaria una educación sexual que imparta conocimientos prácticos acerca de la profilaxis.

“La higiene sexual, una vez aprendida por las mujeres, serán estas en cierto modo quienes eduquen y quienes impongan al público generalmente grueso las costumbres elementales de una higiene fácil y profundamente útil” (apud, Darré, 2005: 78).

La instrucción sexual de las prostitutas aparece claramente como una estrategia propia de una racionalidad económica que busca resultados concretos. De esta manera, la figura de la prostituta sumada a las filas del higienismo promete la llegada a una población masiva de varones heterosexuales que extenderán geométricamente el ejercicio de la profilaxis. La función educativa de la prostituta se presenta con los atributos del pragmatismo y la eficacia, ya que se incorpora conocimiento científico-técnico a un espacio que aparece configurado como el origen de la sexualidad. Desde ese lugar, como un efecto cascada, la higienización de la sexualidad se expandiría por el resto de la sociedad.

## **5. La Rusa en la Argentina.**

La Rusa María bien podría ser (sólo) un personaje de ficción de la crónica de Osvaldo Soriano que lleva su nombre. Pero su leyenda la trasciende y, tal como lo venimos presentando hasta ahora, opera como telón de fondo para presentar dos escenas con múltiples derivas que hablan de lo mismo: putas, educación y sexualidad. La protagonista de la obra de Soriano, según la leyenda de una Salta que aún la recuerda, llega a nuestro país en las primeras décadas del siglo pasado y para los '30 ya se instala en el centro de la ciudad, donde crece como empresaria de la noche y agente clave de la salud sexual de la ciudad. Es así que se sitúa contemporáneamente a la vecina Uruguay, con el proyecto de ley que llamaba a las maestras y a las prostitutas a recibir instrucción sexual con el objeto de prevenir y combatir los males venéreos que acechaban al país.

En una entrevista al sociólogo Alberto Noé, del año 2008 en un diario local de Salta, se indaga respecto de esta historia de La Rusa, puesto que nos permite asomarnos a una época y a las prácticas y discursos que la coloreaban. Y allí nos revela que esta migrante judía y polaca introduce tres cambios en la noche

salteña: el cabaret, el prostíbulo y el tango. Y la historia de Soriano, siguiendo esta pista, revelará la previa de esa llegada al norte, ya que las hermanas Grynsztein llegan al puerto de Buenos Aires en 1922, pero para 1927 María, quien pasaría a la historia como La Rusa, se traslada a Mendoza y es allí donde inicia su tránsito en el camino de la prostitución.

No es el objetivo de este texto reseñar ni la crónica de Soriano, ni la historia de vida de La Rusa, pero tanto la citada entrevista como el cuento, nos ofrecen un mapa de lo que el higienismo nacional (en un mix de ansiedad sanitaria con la criminología lombrosiana de moda por aquél entonces) desplegaba en tanto dispositivo de control sobre la sociedad. Es así que Noé dirá que La Rusa logró educar a sus pupilas para que el contagio de la sífilis no sucediera en sus prostíbulos, obligándolas a desinfectar los miembros de los clientes con agua caliente y espadol antes y después del acto sexual y que, junto al Estado, era quien lograba espantar ese fantasma, con educación y medidas higienistas. Más allá de los avatares en la vida de esta madama que “administraba” el placer, es interesante ver en estos relatos el paso de la prostituta sifilítica a la trabajadora sexual que, citando a Theumer, y luego de hacer un racconto de las leyes y normativas que se dieron en la Argentina, nos pregunta: “¿Por qué las prostitutas comenzaron a ser vistas como un problema?” (Theumer, 2016:160).

Escarbar en estas escenas nos permite problematizar el lugar de las prostitutas en operatoria política de los saberes sexuales y, a la vez, construir artefactos que intervengan en el territorio sitiado de la educación sexual local y contemporánea. En parte, es en *Párate en mi esquina* (Aravena et. al., 2016), donde vemos la apuesta por una reflexión respecto de la fragilidad de las fronteras entre lo moralmente aceptable y aquello que debe ser eliminado como un “mal social”. Decir que la higienización educativa de la prostitución produce un impacto en la institución educativa, tal como podemos ver en el relato de la legislación uruguaya, nos permite lanzar una pregunta: ¿Qué le hace a la educación sexual la idea de que la prostituta es la primera educadora sexual? Y es de la mano del artículo de val flores que veremos que la imposibilidad de la educación sexual al interior de las aulas está íntimamente ligada al fantasma de “la puta asechando bajo el guardapolvo” (flores, 2016: 150), ligando ambos trabajos (el sexual y el docente) bajo el común denominador de la infravaloración y feminización que hacen de ambos, trabajos que se disputan la “dignidad”.

“El dispositivo de feminización nos enseña a temer al sexo, la pasividad, la espera, la gratuidad, a hacerlo por amor. (...) Lo indigno no es el trabajo sexual, es el conjunto de sentidos culturales que establece que el sexo debe ser una práctica exclusivamente gratuita y

confinada a la órbita de los varones. La valoración social del trabajo en las sociedades capitalistas, sostenida por la moral burguesa y bajo la cuadrícula de la dignidad, será proporcional a la distancia con el cuerpo, sus fluidos y desechos” (flores, 2016: 144).

## 6. Algunas reflexiones finales: la sexualidad como territorio.

Entender el cuerpo como territorio, como centro de disputas y saberes experienciales, es el paso que entendemos como previo a la conformación de sujetos\* políticos capaces no sólo de acción sino también de voz propia. Tal como Despentes lo desglosa en uno de los capítulos de su *Teoría King Kong* (2007), lo que resulta inaceptable de estas “mujeres” es, ante todo, su alejamiento de la órbita familiar doméstica heterosexista y de la maternidad, como ese destino único e irremplazable para los sueños de cualquier mujer.

“Si la prostituta ejerce su negocio en condiciones decentes, similares a la esteticista o la psiquiatra (...) la posición de la mujer casada se vuelve de repente menos interesante. Porque si se banaliza el contrato de la prostitución, el contrato matrimonial aparece de modo más claro como lo que es: un intercambio en el que la mujer se compromete a efectuar un cierto número de tareas ingratas asegurando así el confort del hombre por una tarifa sin competencia alguna. Especialmente las tareas sexuales” (Despentes, 2007: 50-51).

El ataque a la moral, además del hecho de su explicitación clara del intercambio económico en la ecuación placer-trabajo, parafraseando a Pheterson, está ligado a permanecer por fuera de la célula familiar tradicional, a una economía autónoma que aporta una independencia inaceptable para una sociedad que aún tiene serias dificultades para discutir con la misma efervescencia el matrimonio y la heterosexualidad obligatoria.

## Bibliografía

- APA (1980): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ªed.) (DSM-III), Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- APA (1987): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3ªed.revisada) (DSM-III-R), Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- ARAVENA, E. tal. (2016) *Párate en mi esquina: aportes para el reconocimiento del trabajo sexual*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

- BÉJIN, A. (1987a). **“Crepúsculo de los psicoanalistas, aurora de los sexólogos”**, en: Ariés, Ph.; Béjin, A. (orgs.). *Sexualidades Occidentales*. Buenos Aires: Paidós; pp. 249-282.
- BÉJIN, A. (1987b). **“El poder de los sexólogos y la democracia sexual”**, en: Ariés, Ph.; Béjin, A. (orgs.). *Sexualidades Occidentales*. Buenos Aires: Paidós; pp.283-306.
- BLOCH, I. (1928): *The Sexual Life of Our Time in its Relations to Modern Civilization*. London: Heinemann.
- BRECHER, E. M. (1970). *The Sex Researchers*, London: Andre Deutsch.
- BULLOUGH, V. (1978) *Sexual Variance in Society and History*, Chicago: University of Chicago.
- BULLOUGH, V. (1994) *Science in the Bedroom: A History of Sex Research*, New York: Basic Books.
- DAVIDSON, A. I. (2001): *The Emergence of Sexuality*. Cambridge: Harvard University Press.
- DESJARDINS, G. (1992): **“Histoire de la sexualité: voir ailleurs si j’y suis”**, en *Histoire sociale-Social History*, Vol. XXV, N° 49, pp. 101-123.
- DESPENTES, V. (2007) *Teoría King Kong*. España: Melusina.
- FOUCAULT, M. (2007a): **“El sexo verdadero”**, en: *Herculine Barbin llamada Alexina B.* Madrid: Talasa. Pp. 11-20.
- LEDESMA PRIETTO, N. & RAMACCIOTTI, K. (2014): **“Saberes médicos y legales en la legitimación de la separación y el divorcio en la Argentina (1930-1955)”**, en *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, Año 5, N°5, pp. 56-72.
- MIRANDA, M. (2011): *Controlar lo incontrolable. Una historia de la sexualidad en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- SORIANO, O. (1988) *Rebeldes, soñadores y fugitivos*. S/D.

# FEMINISMOS DECOLONIALES: RECONOCER LOS CUERPOS FEMINIZADOS DEL SUR COMO TERRITORIOS DE EXPLOTACIÓN Y RESISTENCIAS

Dra. Gabriela Bard Wigdor<sup>196</sup>  
Mstr. Gabriela Cristina Artazo<sup>197</sup>

## Resumen

Como nos transmiten las feministas decoloniales, la colonialidad capitalista heteropatriarcal es una misión de conquista del territorio, entendiendo este no sólo como la posesión y explotación de la naturaleza o del paisaje, sino de los cuerpos feminizados y los animales. A partir de representaciones androcéntricas de lo que sería lo humano, el progreso, un cuerpo racional, bello y saludable; de cómo debemos vivir y sentirnos, se institucionaliza la primacía de determinados sujetos, los varones blancos, heterosexuales, de sectores medios-altos, sobre los y las subalternos/as, a quienes les corresponde la esclavitud, el despojo, el control y la invisibilización de sus conocimientos; así como el borramiento de sus memorias ancestrales, incluso el asesinato. Debido a lo cual, los feminismos decoloniales latinoamericanos y populares, producen teorías sociales y se organizan en torno a subvertir estas problemáticas, cuyo impacto es mundial, pero aún más feroz en las periferias geográficas como Nuestra América.

**Palabras claves:** Colonialidad – Cuerpos=territorios – Feminismos decoloniales

## Introducción

Como parte de los procesos de colonización, mestizaje y posterior nacimiento de los Estados nación y en relación con su conformación histórica, la condición de subordinación de las mujeres y cuerpos feminizados<sup>198</sup> en el mundo, tiene sus particularidades en América Latina y el Caribe. La región comparte una historia común de trágicos atravesamientos políticos, sociales, étnicos, culturales y económicos. El genocidio de los pueblos originarios de América, la consolidación de sociedades esclavistas y la imposición de un tipo particular de

---

<sup>196</sup> Facultad de Cs. Sociales. Correo electrónico: gabrielabardw@gmail.com

<sup>197</sup> Facultad de Cs. Sociales. Correo electrónico: Artazogabriela@gmail.com

<sup>198</sup> Cuando hablamos de cuerpos feminizados, señalamos todas aquellas identificaciones y sexualidades que escapan al binario heteronormativo mujer-hombre. Estamos refiriendo a travestis, trans, mujeres y varones lesbianas y gays, identificaciones queer, etc. Que al escapar de la norma, ocupan posiciones de subalternidad al igual o peor que las mujeres Cisgénero.

sistema productivo y patriarcal: el occidental capitalista, alumbraron relaciones sociales que combinan desigualdades de clase, género y raza, entre otras. Asimismo, estas desigualdades engendraron acciones colectivas de resistencias, movimientos políticos y feministas que lucharon y se organizaron por los derechos sociales, económicos y políticos de los sectores no dominantes de Latinoamérica.

Pensando estas problemáticas en la Argentina, si bien en la década pasada se conquistaron significativos avances en términos de reconocimiento de derechos (alimentación, salud, educación, ciudadanía, género), Argentina y Latinoamérica en general, permanecen atravesadas por problemáticas en común en relación a los derechos de género y en sus cruces interseccionales como la racialidad, la etnicidad o la generación: hablamos de las cifras alarmantes de femicidios, la persecución política y asesinato de mujeres activistas, la trata para explotación sexual y laboral en general, la penalización del derecho de las mujeres a decidir sobre sus cuerpos y las diferentes violencias económicas en todas sus formas. Todas estas problemáticas, son ignoradas y reproducidas por los Estados coloniales como el nuestro, más aún en su versión neoliberal. Por tanto, creemos que es de urgencia debatir estas cuestiones, en momentos donde vivimos un ajuste económico que acentúa las diferencias entre los sectores sociales, lo que incrementa las brechas económicas, sociales y de género.

Empero, no podremos analizarlas correctamente, si continuamos insistiendo con un enfoque colonialista andro-euro-gringo centrado, el cual ha marcado Nuestra América con la imposición del catolicismo como religión, con una cultura hegemónica, una economía de mercado dependiente de los países centrales y una estructura social heteropatriarcal, racista y discriminadora (Gargallo, 2014). Como sostiene Gargallo (2014), “los golpes sistemáticos de la prepotencia blanca y mestiza, la discriminación económica, la marginación social, la exclusión de la educación formal y de los sistemas de salud, son temas de la teoría feminista latinoamericana contemporánea, porque por motivos sexistas todas las mujeres los sufrieron y sufren de algún modo, sólo que las feministas blancas no los han enfrentado en su descarnada versión racista y colonialista” (pág. 56).

Debido a esta manera colonialista en que se expresa el heteropatriarcado en nuestra región, las feministas decoloniales han apostado por producir teoría desde una epistemología situada geopolíticamente, que dé cuenta de los problemas centrales de nuestras poblaciones latinoamericanas, quienes padecen desde hace siglos, la producción histórica material y subjetiva dominante del capitalismo-heteropatriarcal, que caracterizan como *matriz colonial euro-grin-*



*ga-centrada*, con sus consecuentes prácticas genocidas de las poblaciones subalternas, su enfoque sexista, ecocida y epistemicida. En verdad, las ciencias sociales han sido eurocéntricas a lo largo de toda su historia institucional. Siendo un producto del sistema, el eurocentrismo es constitutiva de su enfoque epistémico, metodológico, sus teorizaciones y los objeto-sujeto de estudio que analiza.<sup>199</sup>

En concordancia con este diagnóstico, la presente ponencia propone debatir brevemente que es colonialidad, cómo se expresa en Nuestra América y los ejes que propone el feminismo decolonial latinoamericano y popular, para pensar estos fenómenos. Principalmente, tomamos como eje de las reflexiones el acento que el feminismo coloca sobre el cuerpo como territorio de explotación y de resistencias, visibilizando la apropiación que el capitalismo y el Heteropatriarcado hacen del cuerpo de las mujeres y sujetos feminizados, así como de la naturaleza.

Finalmente, reflexionamos sobre los aportes del feminismo decolonial para pensar la recuperación de nuestros propios saberes y corporalidades, así como la necesidad de pensarnos como feministas que comprenden y luchan por la autonomía corporal, imposible individualmente sino de modo colectivo y en profunda alianza con el ambientalismo y enfrentando al neoliberalismo.

## **Modernidad, Colonialidad y heteropatriarcado capitalista**

La modernidad/colonial se funda a partir de la colonización europea y portuguesa de Nuestra América. Luego continúa con su expansión imperio-colonial de la mano de EEUU y las potencias europeas. Con la revolución industrial, el capitalismo aceleró los ritmos de occidentalización de las sociedades, con las ideas de modernización y desarrollo, tomando como paradigma del ser, las sociedades norteamericanas y europeas. Con las siguientes etapas expansivas del capital, hasta la actual fase neoliberal, el neocolonialismo amplió sus fronteras y se instaló definitivamente en todas las áreas de la vida. Como sostiene Bauer (2007) la dominación colonialista se basó y se sostiene sobre el pilar económico y con la aculturación, valiéndose de herramientas como el saber científico y los medios de comunicación de masas. Estos últimos operan desde una lógica epistemicida, es decir, destruyendo saberes alternativos a los europeos y nor-

---

<sup>199</sup> Bauer (2007), define eurocentrismo como una expresión particular del etnocentrismo, funciona como paradigma de vida, considerándose superior y valorando como inferiores pueblos y saberes que se le diferencien. En ese sentido, como argumenta Silvia Rivera Cusicanqui, es un modo de saber epistemicida.

teamericanos, utilizando el método científico como garantía de legitimidad o no de dichos esos saberes. Así, la modernidad coopta o suprime conocimientos que se escapan a su control y de ese modo expande su dominio. Por tanto, una de las principales características que diferencia la primera etapa de colonización, de la actual neocolonialidad, es que esta última no precisa de la ocupación física de los territorios, sino que ejerce control a través de las propias configuraciones discursivas y dominio de las prácticas de los y las sujetos.

El orden capitalista actual, que se basa en el extractivismo compulsivo, propio de la división internacional del trabajo, donde la explotación de recursos y materias se realizan en la periferia, así como también el saqueo de los cuerpos feminizados y de los saberes no subalternizados, va sometiendo a las poblaciones al relato único de la modernidad. Un ejemplo de colonialidad es el que ofrece Silvia Rivera Cusicanqui (2002), quien relata que para muchos y muchas jóvenes bolivianos/as de zonas rurales, la trasmisión de conocimientos se genera, previo a la escolaridad o en paralelo, sobre todo verbalmente y a través de sus madres y abuelas. La oralidad es central, por eso las dinámicas de la educación formal que son de escritura en silencio, suelen ser de extrema dificultad. Para la pensadora boliviana, esto guarda relación con el modo en que se transmiten los conocimientos en las diferentes culturas campesinas-indígenas, que es a través de mitos, cuentos, anécdotas y relatos históricos. Saberes ancestrales que se heredan y reformulan de generación tras generación, como los cantos y la música.

Como ya hemos desarrollado, la lógica del conocimiento colonial precisa de la descalificación de estos otros modos de saber, para su devaluación y su sumisión en valoraciones tales como saberes “atrasados”, “cuerpos anormales” o sencillamente diferentes. Se toma el género biologizado como sexo de manera jerárquica, para pregonar lo masculino sobre lo femenino; así como lo humano sobre lo animal y la naturaleza. De manera tal que el conocimiento moderno es dicotómico, reproduce una lectura cartesiana que consiste en la separación de la mente y del cuerpo, nuevamente con el fin de dar primacía a la racionalidad sobre otros modos de conocer, y otorgando esa capacidad al varón, blanco y de sectores medios-altos. La sexualidad, la negritud, la pobreza económica, la etnicidad, van a ser ficciones consideradas verdades que tornan inferior a quien las porta, quienes se encuentran marcados físicamente por estas intersecciones ficcionales.

El modo occidental de crear y validar el conocimiento como científico y legítimo es presentarse como objetivo y universal, pero en verdad, es solo uno más de las posibilidades y maneras que existen de conocer. Por eso, los feminismos

decoloniales producen investigaciones y se movilizan desde sus orígenes para mostrar otras formas de conocimiento, así como de qué manera la explotación de la tierra es inseparable de la de los cuerpos. Este último nodo problemático, es donde se visibilizan las alianzas del capitalismo con el heteropatriarcado. Atender a la división ficticia creada por la modernidad entre cuerpo y naturaleza, tanto como entre lo privado y lo público, nos permite mostrar su utilidad para un Estado que se ocupa de determinados asuntos y de otros no, así como interviene de una lógica racista, sexista y colonial. Y en estos procesos, las ciencias sociales hegemónicas han sido aliadas, de hecho, son ellas mismas androcéntricas, ecocidas y epistemicidas.

### **Cuerpos feminizados como territorios de explotación**

Como señala María Luisa Femenías (2007), las “mujeres de América Latina” somos también nosotras en la doble subalternidad de latinoamericanas y de mujeres, quienes precisamos ser conscientes de que somos “Las Otras” de todos los discursos hegemónicos, incluso de los feminismos blancos: “[...] Geográfica y económicamente excéntricas o descentradas, las mujeres de América Latina, en general, quedamos adscriptas no sólo a una construcción política inserta en el eje Norte-Sur, sino también a un constructo socio-político que los discursos hegemónicos ontologizan. De ese modo borran nuestras diferencias individuales y colectivas, nuestra historia, nuestras idiosincrasias regionales, etc., para culminar en una imagen monolítica que es, por definición y en general, lo ‘Otro’ devaluado, exótico o inquietante: es decir el lugar heterodesignadas”.

Desde esta lectura en común, los estudios feministas latinoamericanos decoloniales, buscan una manera de producir sentidos y saberes desde nuestros territorios y para nuestros territorios. La intención es producir una ruptura político-epistémica con los modos de conocimientos naturalizados en las ciencias hegemónicas, y crear nuevos espacios de comprensión y de resignificación sobre la región. Conscientes de que el heteropatriarcado capitalista supone la consolidación de relaciones de subordinación desde las masculinidades propietarias, blancas y heterosexuales, hacia los/as sujetos que escapan a la norma; y que ese es el modelo de ciudadanía que organiza la economía, la división del trabajo, la ciudad, la separación de los espacios; las expectativas sobre la sexualidad, las habilidades, las prácticas permitidas, las emociones y los espacios de poder en las instituciones y organizaciones, etc. recurren a nuevas narrativas y al encuentro con los sectores subalternos, para la producción de conocimiento y para su necesaria traducción en intervenciones, organizaciones y resistencias.

Tal como señala Francesca Gargallo (2007), desde principios del siglo XXI, las ideas feministas latinoamericanas analizan el triunfo del capitalismo en la destrucción de las culturas locales, desde una profunda crítica a la occidentalización de América, con el racismo/sexismo que organiza las ideas y las prácticas políticas del neoliberalismo. Los feminismos decoloniales latinoamericanos, pretenden un quiebre con el orden capitalista heteropatriarcal en sus versiones académicas, políticas, sociales y económicas, a partir de lo cual, organiza sus producciones investigativas, militantes y culturales de vida.

El androcentrismo en la ciencia, ha influido en la mirada que tenemos sobre el desarrollo de la historia, colocando lo humano como sinónimo del varón blanco, “naturaleza perfecta”, universal, subyugando a todas las otras formas de humanidad y seres vivos/as del planeta. Los cuerpos no varones Cisgénero, el paisaje o naturaleza, los animales, somos “lo otro” del *saber, del poder y del ser*. Como plantea Aguinda (2010), el capitalismo y el patriarcado poseen una alianza que es estructural, sostenida sobre la explotación de los cuerpos subalternos, especialmente el de las mujeres.

Para el capitalismo, los cuerpos feminizados, con mayor virulencia para quienes son negras, mestizas e indígenas y debido al sometimiento radical, de clase y étnico, así como el paisaje, llamado por los pueblos originarios como “Madre Tierra”, son territorios de dominación y explotación. Desde la perspectiva andro-euro-gringa centrada, lo que proviene del paisaje o naturaleza, y en eso se incluyen a las mujeres y posiciones feminizadas, quienes son comprendidas como sujetos de naturaleza salvaje y por fuera de la racionalidad, se constituyen en “la pirámide baja de la cultura antropocéntrica, en el entendido de que el antropocentrismo sería la independencia del ser humano sobre la Madre Tierra, subordinándola (todo lo que es asumido en el rango de naturaleza, planeta)” (Aguinda, 2010: sd). Los cuerpos de las mujeres son cuerpos mercancía al igual que la tierra, porque tienen una función productivista y de ganancias para el sistema.

Como sostiene la autora (Aguinda, 2010), el androcentrismo que caracteriza el pensamiento occidental moderno, establece parámetros de desarrollo o evolución de los y las sujetos, siendo el modelo de ciudadano el varón blanco, heterosexual y de sectores medios-altos y todo lo vinculado a la naturaleza, lo animal, el paisaje, los cuerpos feminizados, considerados “salvajes”, menos racionales, puramente emocionales; subalternos en relación a lo humano=social=varón, estableciéndose relaciones de dominación en diferentes planos: “Sin el exterminio de miles de especies y de naturaleza viva las ciudades modernas parecen imposibles de existir. La filosofía capitalista tiene un paradigma

claro y es la explotación de todo aquello que subordina para existir a partir de ello, y ese sujeto que también es la naturaleza, fue convertido en la base de la estructura de clases” (Aguinda, 2007: sd).

Vandana Shiva (2016) dice que las mujeres (agregamos a quienes portan úteros u ocupan posiciones feminizadas), estamos íntimamente vinculadas a la naturaleza, porque todas somos parte del engranaje de reproducción de la especie animal, humana, etc. Es decir, lo que sostiene la civilización en su totalidad. En ese sentido, cuando las mujeres campesinas, indígenas o de sectores populares generan procesos de organización y resistencia contra el avance del capitalismo extractivista sobre el territorio, ya sea para la producción sojera, para el desarrollo inmobiliario o la expropiación directa en manos extranjeras, están defendiendo la tierra no solo por cosmovisiones alternativas a las occidentales, sino porque está en juego su propia supervivencia. La resistencia es en defensa de sus vínculos con la tierra, que son de carácter existencial, sin ella no producen alimentos, sin ella no tiene vivienda, sin la tierra no tiene espacio comunitario ni identidad.

Comprender que el cuerpo de las mujeres y sujetos feminizados se hermanan con la explotación de la naturaleza, nos permite visibilizar que los procesos de extractivismo como la minería a cielo abierto, la instalación de papeleras en las veras de los ríos, etc. se vinculan con los asesinatos de jóvenes de sectores populares que denominamos “gatillo fácil”, la ilegalidad del aborto o la negada y oculta economía del cuidado. Es decir, en todos estos procesos de explotación, de dominación de la voluntad y soberanía de los cuerpos y de la tierra, se articulan el patriarcado y el capitalismo para controlar tanto los productos de la tierra, como la producción de seres humanos/as. Podemos ver estas articulaciones en el vínculo del capitalismo con el suelo, que se lo agota hasta tornarlo estéril como es el caso de la siembra de soja, como en las triples o cuádruples jornadas laborales que realizan las mujeres a diario, con el cuidado de hijos e hijas, tareas domésticas, o la explotación sexual de Trans y travestis. Lo que evidencian estos procesos, es la explotación, el uso productivo del cuerpo-territorio hasta su extenuación. El exceso de trabajo, la obligatoriedad de reproducir la especie, la necesidad de aumentar la productividad de la tierra y de las mujeres en exigencias cada vez más irracionales, muestran el vínculo entre heteropatriarcado y capitalismo neoliberal.

En ese sentido, Federici (2016) plantea que el capitalismo obtuvo un plus de ganancia con las dobles jornadas de las mujeres a partir del salario, a quienes occidente vendió el trabajo asalariado como su liberación. Ahora ellas deben reorganizar el trabajo de los cuidados y el asalariado, ampliando y profundi-

zando la explotación del cuerpo y las emociones para generar ingresos. Cada vez más, en la globalización, las mujeres de sectores periféricos son la mano de obra barata que precisa el capitalismo para expandirse, siendo las migraciones hacia los países centrales de mujeres de América Latina, África, Asia, Europa oriental, un fenómeno en crecimiento. El neoliberalismo ha implicado la reorganización de las funciones de las mujeres para sostener sus familias, ampliando la explotación en condiciones de precariedad. El llamado fenómeno de la feminización de las pobrezas, donde en épocas de crisis, son las mujeres el factor de ajuste, flexibilización, explotación y desempleo.

En relación a lo desarrollado, Segato (2015) plantea que este nuevo orden económico en constante expansión, se mueve por la desposesión progresiva del cuerpo y de la sexualidad, en muchas ocasiones, en articulación con políticas de dominio que se traen previas a la colonización, lo que la autora llama “patriarcado de baja intensidad” o “patriarcado ancestral” en el caso de Lugones (2008). Las jerarquías de género propias de las comunidades indígenas, campesinas, populares, se intensifican y transforman con la modernidad y poseen mayor capacidad de daño.

Respecto a esta articulación entre heteropatriarcado moderno, patriarcado ancestral y neoliberalismo, Rita Laura Segato (2015) afirma la existencia de un “frente colonial/estatal-empresarial-mediático-cristiano”, que se extendería por toda la región. A juzgar por los asesinatos y represiones que han ocurrido en Nuestra América solo durante los últimos años, podríamos afirmar que este supuesto es correcto. Nos referimos a la muerte de Marielle Franco, feminista negra y lesbiana, que luchaba por los derechos de las mujeres de sectores subalternos y por la no militarización de las favelas en Brasil. Asimismo, la muerte de Berta Cáseres, líder indígena lenca, feminista y activista del medio ambiente hondureña, como las muertes que han ocurrido en su mismo espacio político, después de que Berta fuera asesinada por grupos empresariales y paramilitares. En Argentina, el encarcelamiento ilegal de Milagro Sala, indígena y militante por los derechos de los sectores populares del Jujuy, el asesinato de Santiago Maldonado y de Rafael Nahuel, Mapuche. Los casos de gatillo fácil como el de Facundo de 12 años de Tucumán y los linchamientos vecinales de jóvenes empobrecidos económicamente que delinquen como el de Cristian en San Juan, nos hablan de una política de la muerte contra los grupos subalternos. De hecho, la Coordinadora contra la Represión Policial e Institucional (Correpi) presentó un Informe contra la Represión y reveló que en 721 días del Gobierno de Cambiemos en Argentina, hubo 725 fallecidos, y describió esta etapa como una de las más represivas de la historia argentina.

Retornando a Segato (2015) y en relación al recrudecimiento de la represión, la autora plantea:

“Esto no significa meramente el cambio del telón de fondo, de la escenografía de su existencia, sino un atravesamiento de la misma por prácticas y poderosos discursos que se respaldan y afirman en los valores dominantes del desarrollo y la productividad, la competitividad y el cálculo costo-beneficio propios de la economía de pleno mercado y su “teología”, es decir, la fe absoluta en la inexorabilidad de su destino e irreversible expansión, como valor eurocéntrico de un mundo que “progresa” (pág.131).

En Argentina, atendiendo a las intersecciones como las étnicas, las mujeres indígenas son ignoradas y violentadas de manera sistemática por instituciones como la iglesia, la escuela y el Estado moderno. Entre algunas de las situaciones concretas que las mujeres indígenas han mencionado en los Encuentros Nacional de Mujeres en Argentina, Segato (2015) registra en su artículo: violaciones en ámbito laborales, violencia ejercida por varones de sus propias comunidades indígenas o por parte de criollos, así como violencia sexual ejercida contra las jóvenes que viajan a las provincias centrales para estudiar. Muertes por abortos clandestinos, abusos de poder, violencia obstétrica; imposición de estereotipos occidentales de belleza, entre otras. Debido a estas problemáticas, Segato (2015) nos afirma que la estrategia de lucha de los y las sujetos feminizados es cuestionar la subordinación que la sociedad capitalista heteropatriarcal impone al género y principalmente al cuerpo. Los cuerpos tomados como mercancía a poseer, considerados herramientas de control territorial, tienen que ser un eje central de nuestras reflexiones, porque “Controlar el cuerpo de las mujeres a través de la violencia sexual [o cualquier violencia] es una forma de manifestar el control territorial de los colonizados” (Segato: 2008, 35).

## Reflexiones

“El cuerpo tiende a hacer suyo lo cotidiano, amoldándolo,  
y lo cotidiano tiende a envolver al cuerpo.  
[...] es algo personal, mío, pero a la vez de otra persona,  
privacidades compartidas”  
(Lispector: 1961,3)

Los feminismos decoloniales, en sus vertientes latinoamericanas, ambientalistas y populares, discuten con el feminismo tradicional, eurocéntrico o blanco hegemónico, las agendas que van a demandarle al Estado y que van a organizar al movimiento, así como las investigaciones que se necesitan producir. Exigen incorporar la crítica radical al conocimiento colonialista y reconocer las luchas por las tierras, territorios y cuerpos. Van a llamar la atención sobre la urgencia de un pensamiento situado y en alianza con los movimientos sociales, desde un momento histórico concreto que es el Neoliberal, y desde un lugar no individualista, sino claramente comunitario.

En ese sentido, los feminismos decoloniales y ecofeminismo del sur, procuran producir conocimientos alternativos al saber andro-euro-gringo centrado, no solo apelando a mirar nuestros cuerpos y territorios, sino valorando lo que el capitalismo usufructúa como base de su economía, pero deslegitima en su discurso: la naturaleza y el cuerpo de las mujeres, así como las tareas de la llamada economía del cuidado. Buscan el reconocimiento de que, como explica Svampa (2015), somos sujetos dependientes entre sí, donde el trabajo reproductivo es necesario y fundamental, por eso urge tanto su valoración en términos simbólicos como económicos. Recuperar la sabiduría de que cuidar de otros y otras es necesario y que precisa del trabajo comunitario y de la atención del Estado, inspira parte del activismo feminista decolonial. Asimismo, demandas de autonomía sobre los cuerpos, para ejercer los derechos de identificarse con quienes quieran y como quieran presentarse, asumir la sexualidad libremente, elegir la pareja, vivir protegidas de la violencia sexual, patrimonial, económica y simbólica, siguen siendo parte de su agenda activista y académica.

Por último, las producciones del feminismo decolonial, tienen que pensar sobre el racismo como un eje central de los Estados modernos capitalistas, así como las cuestiones étnicas, de generación y de clase. Se piensa en saberes que no sean estrictamente científicos y que busquen su validación no en el método científico, sino en la rigurosidad de sus producciones y en la legitimidad que poseen para los colectivos que sufren las problemáticas que se constituyen en objeto de estudio. Esto requiere de una alianza clara y real con los sectores populares y subalternos en general, una búsqueda de traducciones concretas en el territorio, no solo una vez terminada la investigación, sino a lo largo de toda su construcción.



## Bibliografía

- ADLBI SIBAI Sirin (2016). *La Cárcel del feminismo. Hacia un pensamiento islámico decolonial*. España: AKAL.
- AGUINAGA Margarita (2010) “*Ecofeminismo: mujer y Pachamama, no solo es posible una crítica al capitalismo y al patriarcado*”, en: América Latina en movimiento. Web. <https://www.alainet.org/es/active/39531>
- BAUER FRANCISCO (2007) *Apostes para descolonizar el saber eurocentrista*. Córdoba: La cañada.
- FEDERICI Silvia (2016) *Revolución en punto cero Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Argentina: Traficantes de sueño.
- FEMENÍAS María Luisa (2007) *El género del multiculturalismo*. Argentina: Bernal.
- GARGALLO Francesca (2014) *Ideas feministas latinoamericanas*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- GROSGOUEL R. (2015) “*Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y Ontológico*”, en *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*. Disponible en: <file:///C:/Users/gabri/Desktop/3295-16400-2-PB.pdf>
- MAGALLÓN CERVANTES C. (2009) *Un Modelo para compartir. Antología de lectura de apoyo para formadores*. México: Comaletzin.
- LUGONES María (2008). “*Colonialidad y Género*”, en: Tabula Rasa, núm. 9, julio-diciembre, 2008, pp. 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>
- RIVERA CUSICANQUI Silvia (2002) *Bircholas: trabajo de mujeres: explotación capitalista u opresión colonial entre las migrantes aymaras de La Paz y El Alto*. Bolivia: Editorial Mama Huaco.
- SEGATO R.L (2008) “*La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Cd. Juárez*”, en: Debates Feministas, año 19, Vol. 37. Pp. 78-102.
- SEGATO R.L (2015) “*Género y colonialidad: del patriarcado de bajo impacto al patriarcado moderno*”, en: *Des/Posesión: género, territorio y luchas por la autodeterminación*. Págs. 309-321. México: UNAM.
- SHIVA Vandana (2016) “*Las mujeres son la mayor creación que sostiene el planeta Tierra*”, en *Revista Sophia*, Disponible en: <http://www.sophiaonline.com.ar/vandana-shiva-entrevista-sustentabilidad/>
- SVAMPA Maristella. (2015). “*Feminismos del sur y ecofeminismos*”, en: Nueva Sociedad No. 256, marzo-abril de 2015. <http://nuso.org/articulo/feminismos-del-sur-y-ecofeminismo/>

# MUJERES Y ESPACIO PÚBLICO: UN ESTUDIO SOBRE EL GRUPO “MUJERES POR EL JOLGORIO”

Valentina Biondini<sup>200</sup>

Pilar Ulacco<sup>201</sup>

## Resumen

Este trabajo propone analizar la experiencia de apropiación del espacio público del grupo “Mujeres por el jolgorio”, que se conformó hace aproximadamente 12 años y encuentra su lugar en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) San Roque. El acercamiento a este espacio se ha dado mediante la observación participante de los encuentros que se realizan semanalmente en el CAPS y la entrevista grupal en profundidad.

**Palabras claves:** género – espacio – público

## Introducción

Posiblemente una de las problemáticas que ha suscitado (y suscita) más debates en todas las áreas de las ciencias sociales es la de Género, y no sólo aquí y en este espectro: dado que sus implicancias atraviesan todos los espacios en los que podemos pensar, la discusión también ha incluido a varias ramas de las ciencias naturales y ha provocado varios enfrentamientos en la opinión pública. A pesar de que cuenta con una larga trayectoria, sería incorrecto negar que, al menos en nuestro país, la temática tomó un fuerte impulso en los últimos años, a través de la visibilización y la difusión de distintas problemáticas. Se podría decir, incluso, si se quiere y se nos permite ser optimistas, que nos encontramos ante un momento histórico, donde la sociedad (sus integrantes, sus medios, sus políticxs, etc.) comienza a discutir temas hasta hace poco considerados tabú, se empiezan a visualizar las diferencias y posturas en un país, de larga data, considerado homogéneo. Consideramos que la polémica es saludable en estos casos, en un Estado que siempre buscó esconder y eliminar las diferencias, haciendo crecer la frustración dentro de aquellos, y aquellas, individuos que nunca podrían estar incluidos en esa homogeneización, simplemente porque no cumplen los requisitos del sistema capitalista patriarcal imperante.

---

<sup>200</sup> Estudiante avanzada de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de Villa María. Correo electrónico: biondinivalentina71@gmail.com

<sup>201</sup> Estudiante avanzada de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional de Villa María. Correo electrónico: pilar.ulac@gmail.com

En este marco, elegimos analizar en el siguiente trabajo la experiencia de apropiación del espacio público del grupo “Mujeres por el jolgorio”, que se conformó y hoy encuentra su lugar en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) San Roque.

Nos parece pertinente, a los efectos de este trabajo, aclarar la posición desde la cual hablaremos. Al pararnos e identificarnos como mujeres, de ascendencia ítalo-hispánica, de nacionalidad argentina, pero que pertenecen al interior, habitantes de una ciudad industrial, estudiantes en la Universidad Pública, de la carrera de sociología, queremos explicitar nuestra posición “privilegiada”, que en este caso se plantea como un obstáculo, dado que es posible que no podamos comprender en profundidad los problemas reales a los que se enfrentan las mujeres y demás grupos (presupuestos como) excluidos/marginados.

Utilizaremos un enfoque crítico al feminismo hegemónico (Lugones 2008), que nos permita comprender las relaciones de dominación por las que están atravesadas estas mujeres, teniendo en cuenta las cuestiones referidas a clase, raza, inmigración y género. En tanto que para el enfoque micro, el concepto de *exclusión* (Kessler, 2011) nos servirán para dar cuenta de las tensiones surgidas por la situación de marginalidad estructural (Enríquez, 2007) que viven estas personas; y de la inclusión que experimentan en este espacio de socialización, con respecto a aquellas mujeres no organizadas de la zona. Finalmente, incluimos la dimensión de lo público y lo privado, desde la perspectiva de Nancy Fraser.

## Condiciones histórico-estructurales

Para comprender la posición que las mujeres ocupan en la topografía social, lo haremos desde una visión crítica de la marginalidad<sup>202</sup> (Enríquez, 2007, pp. 63). Para esto debemos tener en cuenta la relación intrínseca que existe en-

---

<sup>202</sup> Si bien este es un concepto que ha tenido distintos virajes a lo largo de la historia, nosotras nos pararemos desde la visión crítica, que postula que “la marginalidad, está inserta en la estructura productiva de la sociedad” capitalista (Enríquez, 2007 pp.63), como resultado de la desigual distribución de la riqueza. En este marco, Quijano (1970) propone la categoría de “polo marginal”, en donde considera que este tiene la función del ejército de reservas de K. Marx. Sin embargo, no cree que este ocupe un sector de la sociedad esté integrado y el otro no, sino más bien no pueden ocupar roles de gran productividad, y deben refugiarse en actividades económicas insignificantes. Por lo tanto, la marginalidad no sería una deficiencia del sistema capitalista, sino más bien una consecuencia lógica de este (Enríquez, 2007, pp. 65).

tre la colonialidad del poder, la conformación del sistema *capitalista*,<sup>203</sup> el género, la categoría mujer, la categoría raza y las posiciones de clase. En base a esto, creemos que la posición de marginalidad ocupada por *la mujer*<sup>204</sup> en Argentina, es resultado de la conformación histórica de una visión de mundo patriarcal-eurocentrada-capitalista-colonial.

En base a esto creemos que las cuestiones de género deben estar explicitadas en el marco de la marginalidad y que no atraviesa solamente las cuestiones de productividad, como bien plantea Lugones. Sin embargo, siguiendo con las cuestiones laborales, nos encontramos con que

*“a las mujeres se nos ha “asignando posiciones inferiores en la división del trabajo como empleadas domésticas, secretarias, nanas, educadoras, meseras, dando lugar a una sexualización en el trabajo mismo, en donde se ejerce, en muchas ocasiones y en muchos momentos, el acoso sexual””* (Ochy sin número).

En esta misma línea, según se plantea en el trabajo de Rojo Brizuela y Tumini (2008) el ingreso laboral de las mujeres es menor que el de los varones, lo que se debería a una inserción laboral más precaria: menor participación en el mercado de trabajo (38% y 55%), mayores tasas de desempleo (12% y 8%), menor acceso al empleo asalariado registrado (54% y 64%) y menor ingreso por hora trabajada. En base a esto podríamos decir que *las mujeres* pertenecientes al grupo del CAPS, se encuadra laboralmente insertas en este marco. Sin embargo, como dijimos anteriormente, la marginalidad estructural producto del sistema capitalista, no solo se acota a las cuestiones laborales. Además no sólo es resultado del sistema capitalista en sí mismo, sino de un sistema articulado con la colonialidad y el patriarcado históricamente construido.

Como ya anticipamos, nuestro trabajo se inscribe dentro de la lógica de la interseccionalidad, tal como la entiende Lugones. Partiendo de que las categorías de raza y de género son contingentes y producto de la historia, es importante comprender que la expansión de estos conceptos se da a partir de la colonización europea, desde la cual se va a constituir dialécticamente el sis-

---

<sup>203</sup> En el sentido en que lo propone Quijano, analizado desde la perspectiva de Lugones: “*capitalismo hace referencia a «la articulación estructural de todas las formas históricamente conocidas de control del trabajo o explotación, la esclavitud, la servidumbre, la pequeña producción mercantil, el trabajo asalariado, y la reciprocidad, bajo la hegemonía de la relación capital-salario»* (2000b:349)” (Lugones pp. 80)

<sup>204</sup> Utilizamos la categoría de mujer por fines práctico, pero teniendo en cuenta sus limitaciones y cargas ideológicas que serán explicitadas a lo largo del trabajo (Lugones pp. 88).

tema de dominación. Desde el momento en que se produce el descubrimiento de nuevos territorios, empieza la construcción de un otro, por lo tanto a partir de la colonialidad es que se conformó al otro como el indio, el negro, y como sí mismo al europeo blanco. Como afirma Lugones, “*la raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género –ambos son ficciones poderosas*” (p. 94).

Ochy Curiel sigue la misma línea al afirmar el carácter ideológico y contingente de la diferenciación entre hombre y mujer, y que ésta no tiene relación con el sexo biológico. Dirá que el feminismo sigue pensando bajo este presupuesto, que resulta limitante en tanto que asume la diferencia hombre/mujer como grupos homogéneos y descontextualizados. De igual manera reconoce que es una categoría analítica que permite remarcar las relaciones de poder jerárquicas. (Curiel sin pp.). En este marco, Lugones (2008) retoma la propuesta teórica de Oyewumi, quien entiende al género como una herramienta introducida por el mundo occidental, para asegurar el dominio, que se constituye de dos partes: mujer y hombre. De esto se desprende que la categoría mujer no está atada a la cuestión biológica, sino que se define en oposición al hombre, la norma. Por lo tanto, “*las mujeres son aquellas que no poseen un pene; no tienen poder; no pueden participar en la arena pública (Oyewùmi, 1997:34)*” (Lugones p. 87). Este proceso, no podría ser entendido sin la colonialidad patriarcal, el cual implicó un proceso de jerarquización en donde se estructuró la inferioridad racial y subordinación de género mediante la creación de la categoría de mujer.

## **Exclusión e inclusión en el grupo “Mujeres por el Jolgorio”**

Actualmente, el grupo de “Mujeres Por el Jolgorio” se encuentra constituido por cinco mujeres, de entre 30 y 60 años, cuyas ocupaciones giran en torno al trabajo doméstico. Los encuentros son coordinados y organizados en conjunto con la psicóloga del lugar. Éstos se realizan todos los martes de 14.30 hs a 16 hs, y las actividades que se realizan son variadas. En palabras de una de las participantes, es un espacio para organizar eventos (como la Fiesta de la Primavera, realizada el pasado martes 26/09/2017), pero ante todo para “sentirse bien”, “olvidarse de dónde estás”, “para hablar” y volcar un cúmulo de sentimientos guardados.

Pero, para descifrar el espacio del que este grupo de mujeres pretende apropiarse, debemos realizar un recorrido histórico para comprender cómo surge el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS). Éstos se vieron fortalecidos en los últimos años con el propósito de facilitar el acceso a los servicios de salud, y

descomprimir las instituciones de salud mayores (hospitales públicos y centros de alta complejidad) (Chaloum y Varas, 2016, pp. 2-3).

Teniendo esto en cuenta, podemos caracterizar al CAPS San Roque como un espacio que, en primera instancia, surge como fuente de atención médica para una población carenciada, como forma de facilitar la accesibilidad de estos sectores al servicio y, a su vez, descomprimir los grandes hospitales públicos (con los cuales trabaja en conjunto). Pero a su vez, provee el espacio para que se genere una red de lazos solidarios dentro de la comunidad, en tanto entiende a la salud como una cuestión integral y no individual. Estos lazos tienen la particularidad de haber sido gestados y reproducidos por un grupo de mujeres.

Para entender la importancia de estos lazos (y por ende la apropiación del espacio que permite generarlos), retomaremos el artículo de Kessler (2011) donde problematiza los conceptos de exclusión social y desigualdad, para analizar la realidad argentina. Nosotras nos centraremos en el primero.

Entendiendo siempre que la exclusión debe ser definida en oposición al concepto de inclusión, y dado que pretendemos determinar si se trata de un grupo excluido o incluido, debemos establecer una categoría de parámetro, que será el espacio público. Kessler, a través de la contextualización histórica del término, comenta que su evolución, a través del debate, ha determinado que no se trata sólo de una carencia económica, sino que se puede considerar a un grupo social o territorio como excluido. Y que esto ha dado paso a políticas de desarrollo centradas en el fortalecimiento del tejido social local (2011, p. 7). Podemos categorizar a los CAPS como parte de éstas. En este sentido, y para realizar un acercamiento a las políticas sociales argentinas, retoma el trabajo de Gatto (2007) que versa sobre la articulación entre exclusión social y espacial. Entre sus diversas conclusiones, nos encontramos con que aquellos grupos que sufren de carencias materiales, se encuentran excluidos no sólo por esto, sino que la situación se profundiza al no contar con una organización política y social. Dado que “Mujeres por el jolgorio” se encuentra en un proceso de apropiación espacial, que conlleva indefectiblemente una organización, podemos decir que se encuentra en una situación de inclusión con respecto a las mujeres que no forman parte de los lazos formados.

## **Lo público y lo privado**

Este trabajo ha contemplado hasta el momento dos planos de análisis: uno de corte más estructural y otro que busca dar cuenta de las particularidades del espacio por donde estas mujeres transitan. Esto nos permite comprender dis-

tintos niveles de la problemática que atraviesan las mujeres del CAPS. Si bien puede parecer que estas dos dimensiones están completamente separadas, la división es heurística, y no se puede comprender la una sin la otra.

Sin embargo, creemos que hay otros dos planos de análisis que debemos contemplar: *lo público y lo privado*. Como plantea Carrasco (2003), la tradición liberal patriarcal ha logrado establecer como válida la escisión entre lo público y lo privado, construyendo dos aspectos de la vida que presentan una existencia independiente y antagónica. Estas esferas no son ocupadas por todos de igual manera, la primera, corresponde a la población masculina de tipo hegemónico (blanca, burguesa o clase media y adulta), en donde los valores que circulan están asociados al poder, el dominio, la libertad y la propiedad privada. Por otro lado, encontramos la esfera privada, donde las tareas que se realizan pertenecen al ámbito doméstico, y a la cual se ha relegado históricamente el papel de la mujer. Su rol consiste en el sostenimiento de la vida humana, o sea en el cuidado, tanto afectivo como fisiológico. Este apartado, busca dar cuenta de que esta división es tan ficticia como la raza y el género (Lugones, 2008, p. 94), pero que sin embargo tiene consecuencias reales en la vida de las mujeres.

Conscientes de que partimos de una división ficticia, haremos hincapié en el aspecto público, incluyendo necesariamente lo privado, pues entendemos que no puede entenderse una “esfera” sin la otra. Para trabajar estas premisas incluiremos una entrevista grupal desestructurada con las mujeres pertenecientes al grupo de “Mujeres por el Jolgorio” realizada el 10 de octubre del año 2017, en donde relatan sus historias de vida, las implicancias de su paso por este espacio y de qué manera el ser mujer-esposa-madre, ha influido sobre su vida.

## **Lo privado**

La vida de las mujeres que participan del grupo en cuestión, está profundamente signada por el cuidado y sostenibilidad de la vida humana (Carrasco 2003). Como relata Marcela, una mujer de 42 años, cuya vida estuvo entregada al cuidado “*yo ya estoy acostumbrada a esa vida, a eso, tengo 27 años de casada, casada ¿no? y yo viví siempre para mis hijos y para mi marido*”. Su trabajo, base sin la cual el sistema capitalista no subsiste, estuvo dedicado a la satisfacción de las necesidades humanas objetivas y subjetivas (Carrasco, 2003, p. 6). Las primeras, corresponden a las necesidades biológicas, como por ejemplo la alimentación, y las segundas corresponden a necesidades psicológicas y afectivas. Normalmente, el segundo tipo de necesidades suele ser menospreciado o ignorado, cuando

en realidad son cuestiones tan básicas como el alimento. Además se olvida que esto no solo sustenta la esfera económica mercantil, sino que también forma “capital humano” (Carrasco, 2003, p. 9).

El uso del tiempo es un indicador importantísimo a la hora de visualizar cuales son las problemáticas de género que emergen en distintos espacios. Respecto a esto Carrasco menciona que existen cinco categorías que pueden dividirse en: tiempo de necesidades personales, tiempo de trabajo doméstico, tiempo de trabajo de mercado, tiempo de participación ciudadana, y tiempo de ocio. Como hemos podido ver más arriba, la vida de estas mujeres está fuertemente cargada por el tiempo de trabajo doméstico. Sin embargo, la participación en este espacio, corresponde al tiempo de participación ciudadana y tiempo de ocio, pero para lograr esta participación, debieron romper con viejas prácticas de opresión que le impedían el libre ejercicio de su voluntad. Con respecto a esto, Marcela nos cuenta:

*“yo vivo con mi suegra, ahora antes de salir me dice ‘Uh! ya te vas al dispensario’... ¿y qué hacía yo cuando me decían así? agarraba y me quedaba, no, no voy, y hay cosas que bueno, que yo estoy aprendiendo, a salir como quien dice”.*

Como se puede observar, el tiempo de ocio y ciudadanía en estas mujeres, han sido relegados. Sin embargo, gracias a la participación en el espacio, han logrado hacerse de un tiempo que pueden dedicar al disfrute. Lo que nos hacen concluir que el proceso de ejercicio del espacio público, para las mujeres se ha dado de manera dolorosa por el hecho de haber sido relegadas al ámbito de lo privado, a la casa y al cuidado.

## **Lo público**

Para reconstruir el carácter de lo público, nos valdremos de la conceptualización de Nancy Fraser, teórica del feminismo crítico. Utilizaremos a Iglesias (2012), quien hace un recorrido por las obras de la autora y sus conceptos fundamentales y retomará a dos autores muy importantes, con los que iniciará una discusión: Habermas y Arendt.

Lo que rescatará del primero, es su extensa producción al respecto del tema, y su complejización, ya que en vez de dilucidarlo como algo abstracto donde juegan una diversidad de factores, es capaz de diferenciarlo del aparato estatal (político) y de las lógicas de mercado (economía), limitándolo al espacio de



interacción democrática discursiva.<sup>205</sup> El problema de esta concepción reside no sólo en que presenta la arena de debate público como un lugar impoluto, donde no entran a jugar los intereses privados ni las pasiones, tomando una posición sumamente liberal en este sentido; sino que obvia que simplemente por declarar que un espacio sea libre de diferencias entre sus miembros, no lo hace automáticamente cierto, dado que (y es a lo que apunta el concepto de *interseccionalidad*) las diferencias entre actores siempre están, aunque sean implícitas, y el invisibilizarlas sólo logra una profundización de las mismas. En este sentido, lo que Fraser no le perdonará a Habermas es no problematizar estas cuestiones, sobre todo las que tienen que ver con las diferencias de género (Iglesias, 2012, p. 259).

En el caso de Arendt, la autora concibe dos acepciones de lo público: una referida a la publicidad, “lo que todos pueden ver y oír”, y la otra ligada a una noción de “mundo común”. En este segundo sentido es que las perspectivas de Fraser y Arendt encuentran un punto en común, ya que este es referido a un espacio que media, que está *entre* las personas y es el que permite su interrelación (Iglesias, 2012, pp. 263-264).

En lo que Fraser se diferencia de Arendt es con respecto al primer significado que le da al término, y en esto también se diferencia de Habermas. Fraser no cree que exista una diferencia *a priori* entre lo público y lo privado, sino que es una divergencia discursiva (Iglesias, 2012, p. 261), es decir que tranquilamente los límites entre ambas esferas pueden ser modificados a partir de la interacción y discusión *inter* y *entre* públicos (Fraser, 1999). La autora cree que percibir la esfera pública relacionado únicamente con lo que es de “interés común”, en sentido abstracto, es limitar la discusión, función para la existe el espacio público. Siguiendo esta línea, y retomando el primer concepto de Arendt (lo público como lo que puede ser expuesto), ésta dará a entender que hay cuestiones adecuadas e inadecuadas para tratar en el debate público. A lo que Fraser se opondrá por las razones ya expuestas, advirtiendo que ningún tópico debería estar excluido de las confrontaciones. En este sentido, recalca que una de las razones por las que las mujeres han sido estructuralmente excluidas del espacio público es por la concepción de su relación con el ámbito privado y doméstico (Iglesias, 2012, pp. 264-265).

---

<sup>205</sup> Es decir, un lugar donde los individuos pueden dejar de lado sus diferencias de estatus, se comportan de forma estratégica, dialogando a través de argumentos racionales, todos con las mismas posibilidades de expresar su opinión y ser escuchados, y donde es posible llegar a un consenso, sobre los intereses y objetivos comunes a toda la sociedad (Iglesias, 2012, p. 261).

En la misma línea, nos parece interesante traer a colación una categoría en boga: “sororidad”.<sup>206</sup> Lo que se busca nominar con esta palabra, son aquellos lazos tejidos con y entre mujeres que han permitido de manera conjunta, afrontar diversos tipos de situaciones, como así también la influencia en la conformación de nuestras visiones de mundo que han sido construidas y transmitidas por nuestras madres, abuelas, tías, amigas, etc. Entendemos que en el grupo de mujeres del CAPS, se han tejido lazos profundamente sororos. Se ha conformado un espacio en donde las mujeres pueden socializar sus experiencias, recibir y dar consejos, disfrutar de distintas actividades, ayudarse y cooperar. Gabriela, nos cuenta el impacto que tuvo en su vida ir al grupo de mujeres, y los cambios positivos que logró a raíz de participar en él *“empecé a venir a las reuniones, me invitaban las mujeres y yo decía que no, que no, que no. Pero después yo después escuchaba a las otras mujeres y vos decís mira que pensás que te pasa a vos sola, y bueno de ahí hice un cambio rotundo en mi vida”*. Este relato nos permite vislumbrar el papel fundamental que juega en la vida de las mujeres poder participar y hacer uso de espacios públicos. Acerca de esto, Lagarde nos explica que es en el espacio público donde las mujeres hemos podido realizar pactos,<sup>207</sup> ahí es donde hemos podido dialogar con quienes compartimos lazos de amistad, familiaridad y género, de manera que hemos podido proponer, impulsar y ejecutar distintas tareas que ayudarán a la conquista de derechos.

Es por todo esto que entendemos que las mujeres que forman parte de “Mujeres por el Jolgorio” están llevando a cabo una apropiación de un espacio público a través de hacer públicas sus experiencias privadas. El hecho de que se les haya dado lugar para hacerlo, en primer término, significó que pudieran descubrir que sus vivencias, a pesar de estar intrínsecamente relacionadas con el espacio doméstico, eran parte de una realidad que tenían en común. Y esto también demuestra que no hay experiencias adecuadas o inadecuadas para tratar en espacios de debate público, ya que, de lo contrario, significaría invisibilizarlas y ayudar a la reproducción sistemática de la injusticia.

---

<sup>206</sup> La palabra sororidad etimológicamente proviene del latín soror, sororis, hermana, eidad, relativo a, calidad de. Hace referencia a los lazos político y ético de hermandad que se establecen entre las mujeres y que tienen por objetivo contribuir a eliminar los lazos de opresión mediante el apoyo mutuo (Lagarde, p. 126).

<sup>207</sup> Aunque resalta la lógica patriarcal del pacto, propone la construcción de alianzas desde una política de género (Lagarde p. 124).

## Conclusión

La conformación del Centro de Atención Primaria de la Salud, sólo se puede entender en el marco de la existencia de un polo marginal que se inscribe en un sistema económico que busca segregarlos espacialmente a la periferia. Y tampoco se puede entender la existencia de éste sin el paso del neoliberalismo por la región, modelo económico, social y político que sería imposible de entender por fuera del capitalismo y de la colonialidad. A su vez, la vida cotidiana de las mujeres que encuentran pertenencia en este centro de salud, sólo puede ser entendida si observamos la construcción histórica de las categorías de género, y las luchas que se han dado en los últimos años por desarticular este sistema de dominación. Como así también, la forma en la que estas dimensiones se actualizan en las esferas (supuestamente divididas) de lo público y lo privado, y la manera en que influyen en el quehacer diario de estas mujeres.

Creemos entonces, que las mujeres de San Roque se encuentran por un lado, en una situación de marginalidad, pero por otro, el centro de salud ha habilitado la construcción de lazos de solidaridad (y sororidad). La inclusión es con respecto a aquellas personas que sea por razones espaciales, sociales, culturales o de género, no pueden acceder ni disputar el uso del espacio público. Como plantea Curiel, la mujer es todo aquello que no puede participar de la arena pública, si bien reconocemos un sin fin de avances, los espacios públicos siguen siendo liderados y llenados por hombres. Por lo tanto, el hecho de crear, defender y mantener un espacio, que busque recrear los lazos comunitarios con el resto del barrio implica que estas mujeres están disputando tanto espacial como simbólicamente el espacio público.

## Bibliografía

- BANG, C. (2014). *“Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas”*, en *Psicoperspectivas*, 13(2), 109-120.
- CARRASCO, C. (2003). *La sostenibilidad de la vida humana: ¿Un asunto de mujeres?* Red de Bibliotecas Virtuales CLACSO.
- CURIEL, O. (2017). *Género, Raza, Sexualidad. Debates Contemporáneos*. [En línea] Disponible en: [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/1f1f1d1951-of7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/1f1f1d1951-of7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf) [Accessed 29 Sep. 2017].
- CHALOUM, M. J. y VARAS, N. I. (2016). *Los Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPs): Una estrategia de salud comunitaria en la zona sanitaria V, San Juan*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María

- FRASER, N. (1999). *Repensando la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia actual existente*. Ecuador debate. Abril 1999. pp. 139-173.
- IGLESIAS, C. (2012). *Justicia como redistribución, reconciliaciones y representación. Las reconciliaciones de Nancy Fraser*. Universidad Complutense de Madrid. Investigaciones Feministas. 2012, vol. 3 251-269.
- KESSLER, G. (2011). “*Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?*”, en *Laboratorio*. Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social, Año XII - Número 24 - verano 2011.
- LAGARDE, Marcela. “*Pacto entre mujeres, Sororidad*”. Recuperado de: [www.celem.org](http://www.celem.org) (1 de noviembre 2017)
- LUGONES, M. (2008). “*Colonialidad y género*”, en *Tabula Rasa*, 9, pp. 73-101.
- ROJO BRIZUELA, S. y TUMINI, L. (2008). “*Inequidades de género en el mercado de trabajo de la Argentina: las brechas salariales*”, en *Revista de Trabajo*, 4(6), pp.53-70.

## **EL FEMINISMO COMO PRÁCTICA CRÍTICA. COMPLEJIDADES Y ESTRATEGIAS.**

Adriana Boria<sup>208</sup>

Esta ponencia pretende sólo subrayar algunos temas que ya se han visitado en numerosas oportunidades por diferentes pensadoras feministas pero también por otrxs pensadorxs de la teoría social. En esa línea, me permito la siguiente reflexión.

Hace ya tiempo que M Foucault propuso la relación de correspondencia entre saber y poder, como una modalidad distintiva de la modernidad occidental. Si reemplazamos saber por teoría (violando tal vez el sentido foucaultiano) se explicita claramente la importancia de las prácticas teóricas en el mundo contemporáneo. Queda clara aquí la relación con el poder como sometimiento y esclavitud. Así podemos pensar las complejidades estratégicas entre teorías-saberes-conocimiento y poderes-política. El feminismo como teoría crítica ha señalado y profundizado estas dimensiones primarias del hacer teórico práctico. Nos proponemos reflexionar sobre estos pares analíticos en el marco del contexto contemporáneo.

A continuación y a modo de punteo de ideas tomaré los términos del título para explicarlos y presentar una perspectiva teórica que posibilite una mejor comprensión de las líneas argumentales.

### **La teoría como práctica o las practicas teóricas**

El concepto de práctica teórica pertenece a Luis Althusser; muy sintéticamente Althusser comprende a la teoría como una forma específica de las prácticas sociales (Cfr. 136). Ellas suponen siempre la transformación de las materias primas sobre las cuales trabaja. En el caso de las prácticas teóricas el trabajo se realiza sobre conceptos, representaciones u hechos. Esta afirmación althusseriana trae sus problemas y debates puesto que engloba a conceptos, representaciones y hechos en el campo de lo material social. El autor establece así una relación de continuidad entre materia y representación. No hay aquí un corte.<sup>209</sup> La representación posee una forma material o se materializa en el proceso de interacción social.

“En relación con lo dicho anteriormente, entenderemos por teoría una forma específica de la práctica, perteneciente a la unidad com-

<sup>208</sup> CEA-FCS-FFyH

<sup>209</sup> Bajtin-Voloshinov produce la misma operación teórica, continuada por Raymond Williams.

pleja de la practica social de una sociedad humana determinada. La práctica teórica cae bajo la definición general de la práctica” (67:137)

Este concepto de Althusser me permite visitar los problemas de la teoría y volver a preguntas clave de la teoría crítica. Por ejemplo, la relación entre teoría y práctica.<sup>210</sup> Así la teoría es una actividad, es un nuevo género discursivo (Culler) como tal su aparición obedece a circunstancias necesarias de la comunicación entre los hombrxs .O sea los hombrxs –en general– han sentido y han comunicado ciertas necesidades, en este caso necesidad de explicarse ciertas situaciones (sucesos, diría R Barthes) y de alguna manera estos enunciados penetran en la comunicación más compleja. Este es un proceso social material. Para simplificar: que hoy se hable de un nuevo género discursivo denominado teoría proviene de una necesidad de los seres humanos de saber algo sobre sí mismos. Aun las prácticas más “activas “por ejemplo la militancia o el activismo surgen de un complejo entramado entre necesidades sociales, posibilidades individuales (qué hubiera pasado si Carlos Marx hubiera muerto por una enfermedad, o si este auge conservador hubiera sucedido sin la muerte de Kitchner y de Chávez, etc.) Pero también influye la memoria concretada/ materializada en enunciados. Hay algo aquí que me parece muy específico de las sociedades contemporáneas y se podría decir de la modernidad: las intervenciones sociales están fuertemente mediadas por la teoría. Si entendemos, por supuesto, que la teoría es un saber. Por saber entendemos ese contenido histórico invisibilizado, local, periférico no centralizado ni unitario, no normalizado, en palabras de Foucault, –al intentar definir una genealogía– lo que denomina “saberes sometidos”:

“Y por saberes sometidos entiendo dos cosas: por una parte, quiero designar los contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o en sistematizaciones formales. [...]En segundo lugar, por saberes sometidos, pienso que debe entenderse también otra cosa y, en cierto senti-

---

<sup>210</sup> Nos podríamos preguntar cuánto de androcentrismo hay en ciertas apreciaciones relativas a estas relaciones, que podemos sintetizar en actividad (masculino) versus pasividad(femenino). Se repetirían aquí estas relaciones analógicas: teoría pasividad- versus activismo militancia, actividad. Cierto: desde el punto de vista institucional– léase poder– LATEORIA como el lugar de LA RAZON es masculina. Sin embargo aquí estamos pensando en una teoría crítica en donde intervendrían esos “saberes sometidos” que son una conjunción de teoría y práctica. De todas maneras reniego de la idea de pasividad para el pensar. No solo como actividad en sí, sino por sus efectos posibles sobre “el mundo”.

do, una cosa diferente: toda una serie de saberes calificados como incompetentes, o, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la "cientificidad exigida" (129).

En la intersección de estos saberes Foucault sitúa a la crítica. De allí la importancia estratégica de las prácticas teóricas.

## La teoría como pensamiento crítico

Con esta idea, que señala una descentralización de la teoría relativa a la verdad y a la universalidad del conocimiento, agrupamos a ciertas maneras de pensar, aquellas que trabajan con el interrogante, "¿Qué nos está sucediendo...?" y cuyos resultados o cuyo horizonte de mundo recalcan en discriminaciones y desigualdades. Todas ellas tienen una actitud que es caracterizada como "pensamiento crítico". A los fines de sintetizar esta postura nos situamos en la escuela de Frankfurt cuyos representantes se llamaron a sí mismos Escuela Crítica. Como es sabido, una de sus premisas centrales era su radical cuestionamiento al sistema capitalista y a lo que ellos denominaron el mecanicismo dialéctico. Pero más allá de la referencia a Frankfurt –que siempre legitima los argumentos– es conveniente realizar una pregunta que resitúa históricamente el concepto de "crítica". ¿Qué significa crítica en el contexto latinoamericano del año 2018 dentro de una hegemonía del pensamiento conservador? Me parece que aquí se abre un abanico de respuestas, difíciles tal vez de acordar, incompletas y parciales.

Para mí, pensar críticamente hoy implica insistir en los alcances transformadores de la producción de conocimiento, entendiendo "por producción de conocimiento" todo aquel hacer que construya una frontera (un muro, sic) contra la destrucción asesina y violenta de grupos que sin duda, calificó como "bárbaros". No encuentro otra calificación para aquellos sectores de la humanidad que hoy no se preocupan por las pérdidas de vidas y la pérdida del planeta. Retomo aquí la idea Althusseriana, recuperada por J. Butler de "procesos de materialización". Las prácticas teóricas no se refieren a "un acto en sí mismo" con sus efectos materiales inmediatos, pero sí incluyen a procesos cuyas consecuencias en los vínculos sociales, en las condiciones materiales de vidas de los seres humanos son imprevisibles. ¿Cómo pensar, por ejemplo, en la reforma del 18 sin la revolución rusa del 17 y la emergencia de teorías emancipatorias que se generaron en ese vínculo intenso y contradictorio que se llama praxis? ¿Cómo pensar la revolución rusa sin la profusión de la inteligencia (artistas

desde Eisenstein a Kandinsky, Mayakovsky a Lenin) y la importación de teorías que construyeron un imaginario revolucionario?

Para pensar en una práctica concreta, que nos atañe a todxs aquí: ¿qué significa el desarrollo del pensamiento crítico en la Universidad?

Pero retornando a lo propuesto al comienzo de esta ponencia, cual era explicar los términos del título de la misma, corresponde recordar y subrayar algunos aportes que hace el feminismo –como práctica teórica– al pensamiento crítico.

## **Feminismo(s)**

Se efectúa un desplazamiento categorial a la noción de cuerpo, puesto que se incluye en sus estudios lo que se podría denominar el **cuerpo significativo sexuado**; síntesis teórica que permite desunir/separar/desmontar los sentidos binarios y biologicistas que reducen lo humano a las categorías de varón/mujer. Junto a esta operación que ubica al cuerpo como una categoría analítica emergen los procesos de materialización que nos permiten comprender las marcas históricas de los sentidos sociales.

Se considera la operación llamada teoría como heterogénea y contaminante. (de allí también lo de prácticas teóricas) Cuando los sujetos mujeres realizan esta operación teórica están haciendo teoría: Mary Wollstonecraft hace teoría, Olimpe de Gouges hace teoría, Flora Tristan, Clara Zetkin hacen teoría. Se podría aun mencionar a muchas más hasta el siglo XX y el XXI. Pero esta actividad se caracteriza por su heterogeneidad. Es una actividad contaminante. Es pues una actividad política.

Hay tal vez una zona reflexiva del feminismo menos conocida, pero que ha sido trabajada casi desde sus comienzos. Ella se relaciona con la sutura de los espacios privados y públicos, pero también con la crítica al cuestionamiento de la razón como masculina y la emoción como femenina. Me refiero a la incidencia de las emociones y de las pasiones en cuanto constitutivas de las identidades sociales. Si bien esta reflexión ya ha sido abordada por la filosofía<sup>211</sup> y los teóricos del reconocimiento en especial Honnet (2007) hoy encontramos una propuesta que se denomina “giro afectivo” en donde se revisita esta problemática.

---

<sup>211</sup> Cecilia Macon, (2013) cita como antecedentes en la filosofía a Smith, Spinoza, y Hobbes. Yo mencionaré, en la línea del reconocimiento a Hegel y a Lukács por la noción de implicación-aflición que marca la relación con un otro (Cfr. Boria, 2010).



En suma, hemos sido capaces de señalar y de construir la crítica más contundente al sujeto de la modernidad; hemos señalado la dificultad, la falla, la escisión y la invisibilización de la diferencia sexual con la proyección que conlleva este señalamiento al campo social: discriminaciones, desigualdades, injusticias, muertes de todo tipo. Esto es un giro radical, que permite situar al feminismo co-participando de otras teorías sociales que han transformado la visión del ser humano en la contemporaneidad.

Para concluir, propongo un conjunto de supuestos (más exacto que hipótesis pues se trata de ideas muy incompletas, iniciales y además porque hipótesis supone una argumentación a ser demostrada y no sé si esa es mi intención)<sup>212</sup> e interrogantes que motiven un debate:

- Nunca como en la sociedad contemporánea se ha hecho tan ostensible pero al mismo tiempo paradójica la correspondencia entre saber y poder.
- Las relaciones entre poder y burocracia han abierto las puertas del autoritarismo en sus diversas vertientes: ¿podemos pensar a la corrupción como una forma de autoritarismo?
- ¿Cuáles son los cambios –en saberes o saberes como afectos– que debemos esperar o construir en los sujetos sociales que hagan posible, transformaciones?

Tal vez develando algunos de estos interrogantes podamos constatar la “insurrección de los “saberes sometidos”(Foucault,1992:128) de los que habla Foucault para pensar el poder como un trabajo de reinscripción en los cuerpos, en las instituciones, de normas, códigos que condicionan a los sujetos y que van mucho más allá de la represión.<sup>213</sup> En suma para decirlo de otro modo, me parece que el gesto de historizar estos conceptos (poder, saber, etc.) nos permitirían el desarrollo de estrategias que busquen “un más allá” de los estereotipos reconocidos como prácticas emancipatorias: por ejemplo, la oclusión del poder como efecto de difusión, de dispersión, de formación de sujetos cuyos saberes sólo reproduzcan un orden establecido, permisivo y constante.

---

<sup>212</sup> Porque además creo que la gimnasia “del pensar” –esa gimnasia– por sí misma, se ha tornado una necesidad en el mundo hoy.

<sup>213</sup> Y mucho más allá de las injusticias distributivas, aunque estas son determinantes en “última instancia” de las condiciones de la subjetividad.

## **Bibliografía**

ALTHUSSER, Louis (1967) *La Revolución Teórica de Marx*, Siglo XXI, México.

BORIA, Adriana, (2010) “*Comprender el reconocimiento*”, en *Teoría Social y Género*, Catálogos, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (1992) *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid.

HONNET, Axel, (2007) *Un estudio en la teoría del reconocimiento*, Katz, Buenos Aires.

MACON, Cecilia (2013): “*Sentimus ergo sumus. El surgimiento del “giro afectivo” y su impacto sobre la filosofía política*”, en *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, Vol. II N° 6, pp. 1-32.

## ¿UNA NUEVA DISPUTA DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO?

María Lucía Deza Méndez

María Belén Maldonado<sup>214</sup>

Paloma Belén Pérez Blanch

### Resumen

La expectativa de vida de las personas trans en Argentina es de 35 años debido a la vulneración sistemática de sus derechos civiles, sociales y económicos. Por esto desde las categorías sexo/género, identidad de género y los marcos legales vigentes como la Ley 26743 de Identidad de Género es que en el año 2014 desde el Trabajo Social se intervino en la UNC promoviendo el respeto a la identidad de género autopercebida de l\*s estudiantes trans a través de la gestión de políticas inclusivas. Desde la realidad actual argentina nos preguntamos ¿cómo la pérdida de los derechos adquiridos afecta a las personas trans? ¿Asistimos a la construcción de un nuevo orden moral y social? ¿Cómo se organizan est\*s sujetos para la defensa de lo conquistado?

**Palabras claves:** Trans – Universidad – Derechos

### Introducción

La comunidad trans en Argentina históricamente ha sido marginada, relegada a la oscuridad y estigmatizada por aquellas miradas que siempre la vieron como enferma y perversa. Pedro Mouratian –en el marco de la discusión por el anteproyecto de la Ley de Identidad de Género en enero del 2012– decía en el informe presentado al INADI que la expectativa de vida de una persona trans era de 35 años, que el 95% de ellas se dedicaban a la prostitución y que el 84% no había finalizado la escuela secundaria. Estos números evidenciaban la exclusión sistemática de la comunidad trans al acceso, permanencia y ejercicio de sus derechos.

Ante una realidad como ésta es que en el año 2014 en el marco de nuestra tesis de grado de la Licenciatura en Trabajo Social trabajamos el respeto a la identidad de género autopercebida de l\*s estudiantes trans de la Universidad Nacional de Córdoba.

---

<sup>214</sup> Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: belenka-maldonado@gmail.com

## Nociones teóricas para el abordaje de la diversidad de género

Es importante para el Trabajo Social construir desde los marcos teórico su objeto de intervención social; por ello retomamos a García Salord S. (1986, p. 19) quien dice que el *objeto de intervención* es (...) “un fenómeno real y concreto que demanda ser atendido. Es también una elaboración intelectual, en la medida en que se la construya como objeto de conocimiento, a fin de dar cuenta de él, desde una teoría”.

Teniendo en cuenta esta conceptualización consideramos que nuestro objeto de intervención se definió como la necesidad de reconocimiento, respeto y ejercicio del derecho a la identidad de género auto-percibida en la UNC. Para abordar éste objeto de intervención exploramos distintos contenidos teóricos que sustentaron nuestra práctica.

Contrariamente al lugar que se nos enseña que tiene la sexualidad y los sexos –el del ámbito privado, íntimo, secreto– tales cuestiones constituyen ejes que han sido contruidos y decontruidos social y colectivamente durante toda la historia de la humanidad, ya que los mismos permiten entender la estructura y el funcionamiento societal.

Por ende, reconocer que la binariedad sexual –que hace a la heteronormatividad delos géneros– es la clave del funcionamiento del sistema, nos permite romper con la idea de género como producto natural y comenzar a entenderlo como una construcción social que a su vez guarda implícita relación con los cuerpos y el desenvolvimiento de las sexualidades.

En concordancia con lo dicho anteriormente, retomamos a Bourdieu P. (1985, p.100) cuando define los *ritos de institución*: “(...) todo rito tiende a consagrar o legitimar, es decir, a hacer que un límite arbitrario se desconozca como tal y se reconozca como legítimo, natural (...)”. Por lo tanto, consideramos que las concepciones sobre sexo y género pueden ser comprendidas una vez que entendamos las acciones institucionalizantes que realizan las sociedades, tal como plantea Bourdieu.

De esta manera, nos basamos en el enfoque de Weeks J. (1998) que puntualiza la necesidad de apostar por la construcción de un enfoque histórico de la sexualidad:

“(...) lejos de ser el elemento más natural en la vida social, el que más se resiste a la modelación cultural, es tal vez uno de los más susceptibles a la organización. De hecho, yo diría incluso que la sexualidad sólo existe a través de sus formas sociales y su organización social. Además, las fuerzas que configuran y modelan las posibilida-

des eróticas del cuerpo varían de una sociedad a otra. (...) prefiero ver en la biología una serie de potenciales que se transforman y adquieren significado sólo en las relaciones sociales” (p.63).

Así definida la sexualidad se puede contemplar la relación intrínseca entre la misma y el poder, entendiendo al segundo desde Weeks J. (1998) como:

“(...) una fuerza maleable y móvil que adopta muchas formas diferentes y que se ejerce mediante diversas prácticas y relaciones sociales distintas. Si se adopta este enfoque del poder, entonces tenemos que abandonar todo enfoque teórico que considere a la sexualidad como moldeada por una voluntad dominante y determinante (...) (p.80)”.

Una vez comprendido esto, es necesario caracterizar al género, para lo cual retomamos a Soldevilla A. (2011, p.20) quien citando a De Lauretis T. dice que el género: “(...) no es una propiedad de los cuerpos o algo originariamente existente en los seres humanos; sino el conjunto de los efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales (...)”

Para poder desarrollar de manera completa el concepto de género retomamos los aportes de Maffía. D. (2004) quien establece que, lo comúnmente llamado género es la “asignación de género” como la interpretación del sexo por lo que se le atribuye género femenino o masculino. Aquí se determinan y diferencian espacios sociales permitidos y prohibidos para mujeres y varones. Por otro lado, se encuentra la “*subjetividad de género*” o sea la autopercepción y vivencia propia de la identificación como tal o cual género, pudiendo coincidir o no con la adjudicación social. Entendiendo la complejidad del género surge también la idea de “*expresión de género*”, mediante la cual se quiere hacer mención a la forma en que todas las personas se presentan ante los demás con un género determinado.

Por último, para comprender de manera global este enfoque de género, Maffía D. (2004) alude a la “*elección erótica*” o también llamada “*orientación sexual*”, la cual no es una condición correlacionada ni con el sexo ni con el género, sino que tiene que ver con las elecciones eróticas/afectivas que realiza cada sujeto –se puede ser hetero, homo, bisexual, etc.– forma parte de su subjetividad, pero no tiene que ver necesariamente con la lectura social que se haga del mismo como varón o mujer.

Para poder vincular mejor la idea de sexo y las ideas sobre sexualidad con el género, podemos diferenciar dos de los distintos paradigmas para posicionarse y mirar la *Diversidad de Género*.

Butler J. (1990) cuestiona el concepto de sistema sexo/género, ya que, según su análisis, se vislumbra que ésta caracterización determina el género a la binariedad varón/mujer:

“Si el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo. (...) Además, aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución (cosa que tendrá que ponerse en duda) no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos. La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (p. 55).

Entendiendo la relación cuerpo/determinación de género, nos adentramos en el concepto de performatividad de género. Para ello, continuamos con Butler J. (1990, p.266) para la cual existen actos, gestos y realizaciones que se inscriben en la superficie corporal y desde la sociedad heterosexual se entiende que evocan a una causa interior, a una identidad determinada, la que según la autora, no existe realmente: “Dichos actos, gestos y realizaciones –por lo general interpretados– son performativos en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son invenciones fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos.”

Así, Butler J. (1990) nos explica cómo esta performatividad de género permite la constancia, legitimación y reproducción de la heteronormatividad; una suerte de heteronorma latente en nuestros cuerpos, en la mirada y representaciones que tenemos de los cuerpos de los otros sujetos:

“En efecto, los actos y los gestos, los deseos organizados y realizados, crean la ilusión de un núcleo de género interior y organizador, ilusión preservada mediante el discurso con el propósito de regular la sexualidad dentro del marco obligatorio de la heterosexualidad reproductiva” (p.267).

Años después, Butler J. (2002, p.18) aclara este concepto y despeja dudas en relación a la interpretación del mismo: “(...) debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra”.

A esta altura hemos nombrado cómo la heteronormatividad se perpetúa a través de la performatividad de género. Por ello, creemos necesario traer el

concepto que propone Warner, M. (1991) sobre *heteronormatividad*, entendiendo que sus orígenes los podemos delimitar con Rich A. cuando habla de “*heterosexualidad obligatoria*” como: “(...) conjunto de las relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano”.

Básicamente entendemos que este constructo señala la presencia de instituciones y estructuras sociales que no sólo dan coherencia a la heterosexualidad, sino que también le otorgan una posición de privilegio.

Para avanzar en la comprensión de nuestro objeto de intervención, es necesario aclarar el concepto de *Identidad de Género*, para lo cual retomamos el elaborado por los Principios de Yogyakarta (2007):

“La identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento. Incluye la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales” (p.8).

## **Desciudadanización de los sujetos trans**

Para adentrarnos en los conceptos de *derechos y ciudadanía*, retomamos a Soldevila A. y Domínguez A. (2004) quienes consideran que, si bien todos los sujetos tienen derecho a tener derechos, en la práctica, el ejercicio de esos derechos está limitado por distintas formas de exclusión social, económica y política. Por otro lado, también se remite a la identidad, en relación con la pertenencia de los sujetos; pero el punto más determinante aquí es el género ya que las particularidades que cobra el mismo en cada persona han constituido espacios de desigualdad y de diferenciación, en vez de ser consideradas como atributos presentes en los derechos:

“En el proceso de constitución del ejercicio de la ciudadanía incide fuertemente la posición que cada sujeto tiene respecto a la identidad, al poder, a las posibilidades de decir y hacer, a la participación en lo público, al lugar que socialmente se ha ido construyendo para hacer del ejercicio de tener derechos, una cuestión cotidiana.

“(...) las condiciones que la sociedad ofrezca para el ejercicio de los derechos ciudadanos refleja el grado de democratización y equidad existente en las relaciones de género, sector social, generación; presentes en todos los espacios sociales donde interactúan y circulan los sujetos” (p. 18 y 21).<sup>215</sup>

Haciendo referencia a lo nombrado arriba, creemos que la realidad del contexto socioeconómico político de las sociedades presenta una brecha entre el derecho como norma y el derecho ejercido como expresión concreta de pertenencia y participación ciudadana. Sin ir más lejos podemos citar palabras de Netto P. (2009, p. 18, 24 y 25) para quien: “La consagración jurídico-política de un elenco de derechos es siempre importante para implementarlos, pero está lejos de garantizarlo...” “(...) el problema real consiste en garantizarlos social y prácticamente”.

En relación a esto para Britos N. (2003) quien retoma a Arendt H. en su frase “la lucha por el derecho a tener derechos”, incluye llevar al espacio público ciertas cuestiones que hasta el momento no se habían politizado. Esto conlleva luchar para que las cuestiones por las que reclaman ciertos actores sean llevadas a la agenda pública y que por lo tanto sean consideradas cuestiones donde debe existir intervención estatal en sus diferentes niveles y sentidos.

En conclusión, consideramos que las tres aristas (reconocimiento, respeto y ejercicio) de nuestro objeto de intervención, son la base para la construcción de una real ciudadanía para el colectivo trans.

## **Hacia la construcción de una ciudadanía ampliada: entre lo legal y la política pública**

El Estado a través de las políticas públicas desplegará en la sociedad un conjunto de acciones u omisiones tendientes para avanzar –o no– en el reconocimiento de los derechos de ciudadanía. Basándonos en estas concepciones, en lo referido a la comunidad trans, consideramos que el inicio concreto del reconocimiento de sus derechos partió de la necesidad de ser respetados en su identidad para poder ser concebidos como sujetos de derecho. Por supuesto que esto fue resultado de la histórica lucha de los diferentes movimientos sociales de la diversidad de género, que fueron ganando determinadas “batallas” en el campo legal, que permitieron poner en la agenda pública la cuestión de la identidad de género.

<sup>215</sup> La frase “los sujetos” del final del párrafo, esta modificada por nosotras. El original dice “varones y mujeres”.



En la Argentina varias leyes marcaron el principio del final de la patologización de la diversidad de género. Con la sanción de la Ley N° 26.657 de Salud Mental (2010) se rompió el paradigma hegemónico que medicalizaba y patologizaba los procesos de construcción de una identidad sexual. Respecto a los derechos civiles la sanción de la Ley N° 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010) fue un momento histórico que el movimiento de la diversidad supo aprovechar estratégicamente para avanzar en el debate por el proyecto de ley de identidad de género. Con esto la forma en que el colectivo trans construía relaciones en el espacio público fue modificándose, porque el objetivo era expandir el reconocimiento de todos los derechos de ciudadanía, razón por la cual el sistema de salud, los sistemas educativos, el acceso a la vivienda y al trabajo eran interpelados a generar los espacios para dar lugar a la diversidad.

En el año 2012 el Senado de la Nación aprobó la Ley de Identidad de Género, marco normativo que reconoce y protege a cada ciudadano argentino que pertenezca al colectivo trans. Con esta ley, se desafían los mandatos tradicionales, donde la heteronormatividad demarcaba, de acuerdo a la “asignación de género” la binariedad masculino/femenino. La ley de identidad de género, primeramente, instituye el reconocimiento y respeto de la subjetividad de género de todas las personas cuya construcción identitaria, difiera de esa asignación. En segundo lugar, permite la rectificación registral de los individuos, pudiendo así, tener la opción de modificar el nombre de pila y la imagen registrada, obteniendo un nuevo DNI, acorde a la respectiva identidad de género.

Lo significativo de esta ley es que todas las personas que ejerciten este derecho no deben acreditar intervención quirúrgica por reasignación genital total o parcial, ni acreditar terapias hormonales u otro tratamiento psicológico o médico, en ningún caso, lo que confirma un importante avance en materia legal, ya que supera la idea positivista y biologicista en que se fundamenta gran parte del derecho.

## La UNC como escenario de inclusión: ordenanza 9/11

Fruto de la brecha que existe entre lo prescriptivo y lo que realmente sucede en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios es que después de innumerables discusiones se logró en la UNC aprobar la Declaración de Derechos Estudiantiles (2009) la cual reconoce tres tipos de derechos para todos sus estudiantes: los derechos académicos, vinculados al cursado de una carrera universitaria y a la formación; *los derechos sociales, vinculados a la calidad de vida y al acceso a la información y la cultura*; y los derechos políticos, vinculados a la participación en los órganos de co-gobierno como instancias democráticas de toma de decisiones a nivel institucional. *Uno de los derechos sociales que la UNC propone que sea reconocido en toda la institución es la identidad y expresividad de género elegida y autopercebida por cada estudiante.*

Es por esto que en el año 2011 la Universidad Nacional de Córdoba, marcó un precedente respecto al abordaje de los derechos de la diversidad de género, ya que por medio de la Ordenanza 9/11 aprobada por el Consejo Superior, se reconoce la identidad de género adoptada y auto percibida de cualquier persona a su solo requerimiento, aun cuando ésta no coincida con su nombre y sexo registrales. Esto implica que l\*s estudiantes de la UNC pueden tener consignado en su libreta y/o credencial estudiantil el nombre elegido.

Con esta ordenanza la UNC avanzó, antes de la sanción de la Ley de Identidad de Género en la garantía del derecho a la educación en igualdad de condiciones, reconociendo a todos y todas sus estudiantes como ciudadanos plenos y declarándose como una institución libre de discriminación. Cabe mencionar, que fueron, estudiantes, militantes de organizaciones sociales y actores del ámbito universitario, los que activaron espacios de discusión sobre cómo empezar a dar soluciones a este grupo social tan vulnerado dentro de la Universidad.

## El colectivo de la diversidad y los estudiantes trans de la universidad

En palabras de Matus T. citada por Cazzaniga, S. (2005) decimos que “los sujetos con los que interactúa el Trabajo Social ya no pueden ser definidos exclusivamente desde el universo de la pobreza, sino de las diversas formas asumidas por la exclusión social”.

Por lo tanto, para poder construir una categoría de sujeto partimos de los aportes de Acevedo P. (2011) quien considera que los sujetos no son estables, ni totalmente racionales, ni transparentes, sino que cada agente social está penetrado por una multiplicidad de posiciones de sujeto entre ellas la posición

de género, de sector social, de generación, de etnia, entre otras posibles, que van articulando distintas prácticas en espacios específicos.

Por lo tanto interesan los procesos de construcción de relaciones dependientes de estas posiciones, para poder construir un sujeto.

Las teorías de la diversidad sexual que conforman nuestro marco teórico nos muestran que existen múltiples modos de comprender al género y al sexo por lo cual, en la actualidad, los procesos de construcción de nuevas identidades crean categorías no rígidas para definir las.

El enfoque de *diversidad de género* desde donde nos posicionamos, es decir, desde la multiplicidad de maneras de auto-percibirse y definirse por parte de los sujetos, como así también el enfoque de la *diversidad sexual* que contempla a la variedad de las elecciones eróticas de cada persona, distinguen algunas definiciones en relación a los sujetos de nuestra intervención las cuales nos parecen necesarias abordar desde Missé M. y Coll-Planas G. retomados por Novello C. y Tumini S. (2012), quienes definen el concepto de *trans* como término que incluye a todos aquellos sujetos en los que no se presenta una correspondencia entre su sexo y su género, ya sean transexuales, travestis o transgéneros.

En la Marcha por el Orgullo del 2010 en Córdoba Capital el equipo de investigación de Iosa T., Morán Faúndes J. M; y otros (2010) realizaron una encuesta a las personas que concurren a la misma. Los autores en sus conclusiones mencionan que:

“(...) el segmento de personas trans refleja indicadores socio-económicos globales deteriorados, cuentan con la menor inserción educativa formal en términos y el menor nivel educativo comparado con el resto de los concurrentes. La totalidad de los casos reportados que se dedican al trabajo sexual, son los que reflejan la mayor proporción de quienes no cuentan con cobertura de salud. Los datos relevados trazan un cuadro preocupante de exclusión socio-económica de este segmento que exige políticas de inclusión social y el respeto y la promoción de sus derechos civiles, políticos y sociales en un sentido pleno” (p. 71).

Este análisis nos permite ver y comprender cuál es la realidad en la que viven muchos de est\*s sujetos, reconociendo que, a pesar de la sancionada Ley de Identidad de Género, siguen existiendo diferentes obstáculos, principalmente en lo referido a la falta de acceso a la salud integral y a la educación formal, como a la limitada inserción laboral.

Para contrarrestar las dificultades que atraviesan en distintos espacios, algunas personas trans apuestan por la formación profesional, cursando distintas carreras en la Universidad Nacional de Córdoba.

## **Sujeto, participe en la intervención**

El punto de partida de nuestra intervención es el *sujeto trans* que interpela los cuerpos normativos, ya que su posición genera un estallido en aquellas construcciones binarias de lo social. De este modo los sujetos son definidos y aislados del binomio hombre/mujer creando sus propias identidades como sus propias formas de reproducción cotidiana.

Esta categorización que en un primer momento de la intervención nos sirvió para acercarnos desde una perspectiva teórica y epistemológica, se amplía debido a las particularidades del proceso y a la vinculación con las estudiantes trans de la Universidad.

Consideramos a nuestra estrategia como producto del análisis teórico, metodológico e institucional; y a la vez, del conocimiento de las representaciones en torno a las necesidades de los propios *sujetos de la intervención como sujetos de derecho* ya que, creemos que, retomando a Costa, R. (1997):

“(...) los procesos de cambio difícilmente se llevan a cabo, y menos aún pueden lograr resultados que se consoliden en el tiempo, si no existe una participación activa y protagónica de los sujetos implicados. (...) Tener en cuenta las condiciones objetivas, por una parte, y por otra ‘lo incorporado’ bajo la forma de conocimientos, valores ‘lo percibido como posible’ por quienes participan de tales condiciones, parece necesario en el momento de elaborar estrategias de intervención para el cambio” (p.9).

Esto lo planteamos, ya que la materia prima de nuestra intervención se construyó con un plan de trabajo y lineamientos de acción, que en daba cuentas de las demandas explicitadas a través del relato de los obstáculos de la vida académica y cotidiana de las estudiantes trans.

En ese encuentro con la otredad, valoramos como fundamental utilizar la herramienta de la *doble hermenéutica* para construir el saber mutuo. González, C. (2001) retomando a Giddens A. plantea que ésta se da como el cruce de dos marcos de sentido e interpretación diferentes: el mundo como lo construyen los actores a través del sentido común y los saberes de los especialistas.

Del encuentro con las estudiantes trans se marcaron líneas de acción respecto a lo académico, la formación, a la atención de la salud en el Hospital de Clínicas, a la atención de la Dirección de Salud de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC y el *acceso a un empleo formal*:

-Respecto a la cuestión académica y de formación de futuros profesionales, se manifestó que *“al día de hoy el plan de estudio de Psicología sigue enseñando, desde la teoría de Freud, que la transexualidad es una perversión”*. Una estudiante propuso hacer una revisión crítica sobre esta perspectiva teórica o mínimamente debatir con sus futuros colegas respecto de este posicionamiento.

-Para el ámbito de salud las estudiantes exigieron desde el aspecto material, los tratamientos hormonales que por ley los hospitales deberían garantizar, diciendo: *“Sería bueno que en el Clínicas se hagan los tratamientos para las estudiantes de la Universidad ya que somos muchas las que vamos al Rawson por los tratamientos de hormonización”*. Desde el aspecto simbólico demandaron un mejor trato por parte del personal de salud que atiende en la Dirección de Salud de la SAE, ya que una de ellas manifestó puntualmente: *“Las enfermeras me han tratado mal acá, sugiriéndome, que me realice el estudio de HIV, cuando mi problema de salud es otro. Lo hacen, porque dan por sentado, que, si soy trans, posiblemente tenga HIV”*.

-Por último, *la demanda más fuerte es el acceso a un empleo formal*. Esto les generaba incertidumbre respecto a su futuro laboral, ya que se cuestionan si realmente podrían insertarse profesionalmente en el mercado de trabajo formal.

## **La intervención del trabajo social como práctica transformadora desde la diversidad.**

Para encuadrar nuestra estrategia de intervención, nos parece pertinente mostrar cómo concebimos a la intervención profesional del Trabajo Social. Para ello, retomamos los aportes de Aquín, N. (1996) quien considera al Trabajo Social como una *intervención fundada*, ya que tiene una naturaleza, o sea un objeto que se ha configurado como práctica social en primer lugar y como práctica social profesional luego, para poder atender a problemas concretos y particulares. Este objeto está condicionado por un tiempo y un espacio por lo cual se resignifica constantemente en sus elementos constitutivos. A su vez, Trabajo Social al intervenir con estos objetos particulares produce una práctica específica ya que lo hace desde la racionalidad científica. De esta manera, la investigación funda la intervención, pero ésta a su vez le da la finalidad, el por qué a la primera.

Para intervenir profesionalmente, desplegamos una serie de estrategias que nos permiten definir y planificar técnicas, procedimientos, funciones e instrumentos para abordar el objeto de intervención.

Es así como nuestro objeto de intervención se definió como la necesidad de reconocimiento, respeto y ejercicio del derecho a la identidad de género auto-percibida en la UNC y producimos una estrategia que se basó en la promoción del respeto a la diversidad de género en la UNC a través de la difusión de la Ley 26.743 de Identidad de Género y la Ordenanza 9/11 a través de la cogestión de experiencias laborales para las estudiantes trans.

En el año 2015 el Ministerio de Trabajo, Empleo y Capacitación de la Nación a través de la Gerencia de Empleo y Capacitación Región Córdoba, llevaba adelante la Línea de Inclusión Trans a través del programa de Entrenamiento Laboral en el sector público y privado. Las personas trans que participaban del mismo debían estar previamente estar inscriptas en el Seguro de Capacitación y Empleo que las habilitaba a asistir a formaciones en oficio en los municipios y percibir una ayuda económica de \$225 mensuales. Una vez que se firmaba un convenio de Entrenamiento Laboral en el Sector Público como fue el caso de la UNC las personas que participaban de dicha experiencia de capacitación percibían \$1400 mensuales.

Por lo tanto, una vez delimitado el objeto de intervención, pudimos establecer los objetivos y lineamientos necesarios para abordarlo:

- Objetivo General: Promover el respeto a la identidad de género auto-percibida de l\*s estudiantes de la UNC en pos de garantizar el pleno ejercicio de la ciudadanía estudiantil.
- Objetivos Específicos: Cogestionar experiencias laborales para las estudiantes trans de la UNC, vinculándolas con Programa de Entrenamiento para el Trabajo e Inclusión Laboral en el Sector Público a fin de fomentar prácticas laborales inclusivas.
- Línea de acción: Articular el programa de becas de la UNC con el Programa Nacional de Inclusión Trans, para así fortalecer el derecho a la inserción laboral de los estudiantes trans.

## **Las Secretarías de Asuntos Estudiantiles como lugar de visibilización**

Se definió con los actores institucionales que los lugares más convenientes para el entrenamiento laboral eran las Secretarías de Asuntos Estudiantiles, ya que desde estos espacios las estudiantes tendrían la posibilidad de profundizar su conocimiento sobre los derechos estudiantiles y dar asesoramiento e información respecto a todas las demandas de los estudiantes universitarios. Se trabajó con los referentes involucrados siguiendo el procedimiento de *dilucidación*, que según González, C. (2001) significa crear un trabajo conjunto en donde se esclarecieron cada una de las situaciones posibles, se analizaron las alternativas del proceder así como su impacto; se pusieron en relieve los recursos disponibles, sus fuentes de acceso, y las posibilidades de transferencia, como así también las divergencias de perspectivas que pudieran aparecer entre los distintos individuos implicados.

Este procedimiento implica una actividad de evaluación constante y re-construcción de cursos de acción. Implica la planificación como instrumento operativo.

Es así como las secretarías de Asuntos Estudiantiles de la Escuela de Trabajo Social, la

Facultad de Lenguas, la Escuela de Ciencias de la Información y la Facultad de Cs. Químicas recibieron a las estudiantes para realizar el entrenamiento laboral. De esta manera, en el marco de los tres años de la sanción de la Ordenanza 9/11 y del mes de la Diversidad, el día 15 de octubre de 2014, se realizó en el Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba la presentación formal del Programa de Entrenamiento para el Trabajo e Inclusión Laboral en el Sector Público del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.

## **La universidad diversa: espacio en construcción de ciudadanía desde los derechos vulnerados.**

Para avanzar en términos de inclusión, es imperativo escuchar la voz de los protagonistas, aquellos actores-autores-productores de sentidos y significados respecto de los derechos que le son vulnerados. En la distancia que se abre entre el que demanda y el que resuelve hay que trabajar elaborando políticas que apunten a construir colectivamente espacios de mayor inclusión y justicia.

Por eso es imprescindible analizar aquellos señalamientos que l\*s estudiantes como el personal de la UNC hicieron y tensionaron la realidad. Considera-

mos pertinente retomar estas acotaciones para avanzar en la elaboración de propuestas concretas.

Otra de las aristas de la intervención que movilizó representaciones y discursos que giran en torno a la situación de marginación y exclusión de las personas trans, fue la del acto de presentación del Programa de Entrenamiento Laboral en el Sector Público. El mismo se constituyó como uno de los momentos más ricos e interesantes de la intervención porque impactó fuertemente de manera positiva en la vida universitaria, provocando una reacción satisfactoria y de reconocimiento hacia el trabajo con los sujetos trans; y por parte de las estudiantes, por la posibilidad de acceder a un empleo formal y por la apertura para generar experiencias laborales.

## **¿La nueva disputa?**

En febrero del 2018 una de las referentes nacionales del colectivo trans Marlene Wayar decía a la Agencia Presentes que desde el Ministerio de Trabajo, Empleo y Capacitación de la Nación se dieron de baja los Seguros de Capacitación y Empleo para las personas trans, los entrenamientos laborales quedaron limitados al sector privado, de manera que las políticas que desde esta cartera se gestionaron hasta el año 2015, comenzaron a restringirse progresivamente desde el año 2016.

Al día de hoy en Córdoba, Ivanna Aguilera, referente trans de la organización Devenir-Diverse denuncia a través de sus redes sociales que en lo que va del año 2018 se cometieron 23 transvestidos en el país, manifestando que los asesinatos a las mujeres trans no son informados por ninguna institución del estado.

Otro punto a tener en cuenta es la creación del “Protocolo General de Actuación de Registros Personales y Detención para Personas Pertenecientes al Colectivo L.G.B.T.”, medida que, lejos de promover el respeto y procurar la integridad de las personas del colectivo, funciona como herramienta legal para criminalizar, perseguir y reprimir con mayor ahínco a l\*s mism\*s.

Considerando estos datos actuales de la realidad de las personas trans, y posicionándonos desde un análisis reflexivo, creemos que estamos atravesando una regresión en las políticas públicas inclusivas que se venían sosteniendo, que iban en sintonía con una mirada amplia desde la perspectiva de los derechos humanos.

En los años en que esta intervención se llevó adelante, en nuestro país, éramos partícipes de un proceso político-social-económico y cultural que buscaba



el reconocimiento legal de las diferencias, el respeto de las disidencias identitarias, asumiendo la obligatoriedad del estado y de las instituciones públicas de que todos l\*s ciudadan\*s pudiéramos acceder de manera igualitaria a nuestros derechos.

Este proceso ético-político interpelaba a las organizaciones de la sociedad civil y a la ciudadanía en general, colocándolos en un lugar de responsabilidad ante el reconocimiento de las diferencias y la igualdad en derechos.

Decimos que este fue un “proceso ético-político” siguiendo a Aquín, N por- que (2000, p.2) “... el campo de la ética (...) tiene una inscripción témporo espacial, histórica y social”. Desde esta línea, y para entender nuestro análisis actual, Heler, M (2005,p.3) nos aporta las diferencias entre moral, la que : “... remite no solamente a los usos y costumbres que ya se han establecido, sino también a los que se están por establecer(...) es algo que entre todos vamos construyendo, pero que también se va imponiendo, se nos va imponiendo”; y la ética “...como la crítica a la moral, como la crítica a los usos y costumbres establecidos y a los cambios que ocurren en esos usos y costumbres.”

En la actualidad entendemos que se ha generado un retroceso de estas miradas críticas y reflexivas, resucitando viejos modelos y esquemas conservadores y moralistas, éstos que quisimos desterrar. Notamos que hoy se impone una política pública de doble moral, la cual profundiza la dicotomía inclusión/exclusión, a la vez que despliega un aparato de control y disciplinamiento social, con el soporte de un orden policial que juzga y castiga a las disidencias, no solo desde lo ideológico, sino también reprimiendo la organización social.

Seguimos a Heler, M (2005) para entender el concepto de orden policial:

“El término policía u orden policial no remite entonces solo a los cuerpos de seguridad, ya que estos son simplemente un elemento de ese orden socio político, de ese orden legal, de esos usos y costumbres que determina la partición de la sociedad.

“(...) usos y costumbres establecidos que instituyen una división y repartición de lo común de lo social estableciendo el modo en que acostumbramos a ver pensar y decir a la sociedad y a sus partes” (p.3).

Planteado esto último, coincidimos con Heler, M (2005) cuando plantea que:

“(...) hay ética y política cuando ponemos bajo la crítica a estos usos y costumbres morales y policiales que permiten que haya una igualdad

desigual, donde algunos tienen voz y voto, y donde otros no tienen ni voz ni voto, aunque sí todos por igual tengan voz para consentir sus obligaciones desiguales” (p.5).

Concretamente, a nuestra interpretación, este nuevo orden social moralista y de policiamiento se puede ver en el 1) achicamiento de la intervención del estado en la cuestión social 2) aumento de ideas de corte fascista /discriminatorias en la sociedad 3) incremento de la represión a la protesta social que critica el avance de este orden que está queriendo despojarnos de los derechos ya conquistados.

De manera que nuevamente l\*s que estudiamos, criticamos, intervenimos, reproducimos y/o transformamos la realidad social nos encontramos nuevamente en territorios donde la injusticia y la violencia se impone, somos desafiad\*s una y otra vez a asumir el compromiso gramsciano de construir una contrahegemonía que permite saltar el cerco que limita nuestras libertades.

## Bibliografía

- ACEVEDO, Patricia (2011). *“En torno a los sujetos; aportes, debates, ejes de análisis. La organización como construcción colectiva”*. Ficha de cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención Social II.
- AQUÍN, Nora (1996). *“La Relación Sujeto-Objeto en Trabajo Social: Una resignificación Posible”*, en *La Especificidad del Trabajo Social y la Formación Profesional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- AQUÍN, Nora (2000). *“Trabajo Social, Intervención Social y Ética Profesional”*. Disertación realizada en el Colegio de Profesionales de la Provincia de Buenos Aires; Ed. Mimeo, La Plata.
- BRITOS, Nora (2003). *“La trayectoria de la ciudadanía en Argentina. Derechos Humanos y ciudadanía”*, en *Ensayos sobre Ciudadanía*. Nora Aquín (comp.). Editorial Espacio. España.
- BUTLER, Judith (1990). *El género en disputa: feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós.
- BUTLER, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’*. Editorial Paidós.
- BOURDIEU, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Ed. Akal S.A. Madrid.
- COSTA, Ricardo (1997). *“Estrategias de intervención como teorías de la acción en acción”*, en: *Acto Social. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, Año V, No17, Córdoba.

- DOMÍNGUEZ, Alejandra y SOLDEVILA, Alicia (2004). Ponencia 2: **“El proceso deconstitución de la ciudadanía en las mujeres”**, en Seminario Virtual – Los caminos del empoderamiento de las mujeres: educación para la inclusión. Documento de Trabajo No6. Red de educación popular entre mujeres de América Latina y el Caribe.
- GARCÍA SALORD, Susana (1986). **Especificidad y rol en Trabajo Social**. Editorial Hvmanitas. Buenos Aires, Argentina.
- GONZÁLEZ, Cristina (2001). **La intervención en el Abordaje Familiar**. Editorial Mimeo.
- HELER, Mario (2005). **La reflexión ética en las acciones de desarrollo: una incomodidad necesaria. I Seminario Internacional; Ética para el desarrollo**. Estado de Tabasco, México.
- IOSA, Tomas; MORÁN FAÚNDES, José Manuel; RABBIA, Hugo; SGRO RUATA, Ma. Candelaria; VAGGIONE, Juan Marcos (2010). **Política, sexualidades y derechos. Primera Encuesta Marcha del Orgullo y la Diversidad**. Documento de investigación. Córdoba, Argentina
- MAFFÍA, Diana (2004). **Géneros, sexualidades y subjetividades. Diálogo en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo**.
- MISSÉ, Miguel y COLL-PLANAS, Gerald (Comp.) (2010). **El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad**.
- NETTO, José Paulo (2009). **Coyuntura actual, latinoamericana y mundial: tendencias y movimientos. La concretización de derechos en tiempos de barbarie**. Editorial Cortez. São Paulo, Brasil.
- SOLDEVILLA, Alicia (2011). **Derechos Humanos, Género y Violencias. La categoría de género en las perspectivas de intervención**.
- WARNER, Michael (1991). **“Introducción: Fear of a Queer Planet”**, en “Social Text”.
- WEEKS, Jeffrey (1998). **Sexualidad – La invención de la sexualidad**. Edición en español, Editorial Paidós.

## Otras fuentes

- Cazzaniga, Susana (2005). La noción de sujeto de la relación profesional en Trabajo Social. Recuperado el día 01/09/14. Formato Pdf.
- Derechos Estudiantiles Sociales en UNC (2009). Recuperado el 18 de Junio de 2014 en Sitio Web:<http://www.unc.edu.ar/vidaestudiantil/ciudadania/derechos/sociales>
- Ley de Identidad de Género No 26743 (2012). Recuperado el día 4 de diciembre de 2013 del Sitio Web: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

Ley de Matrimonio Civil No 26618 (2010). Recuperado el día 2 de mayo de 2014 del Sitio Web: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm>

Ley de Salud Mental 26657 (2010) Derecho a la Protección de la Salud Mental. Sancionada: noviembre 25 de 2010 Promulgada: diciembre 2 de 2010. Recuperado el 2 de mayo de 2014 del SitioWeb: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

Página/12 (2012) Recuperado el día: 11/12/13 del Sitio Web: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-186020-2012-01-23.html>

Presentes (2018) Recuperado el día 16/03/18 del Sitio Web: <http://agenciapresentes.org/2018/03/05/ministerio-trabajo-cerro-programa-insercion-laboral-trans/>

Principios de Yogyakarta (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Recuperado el 12 de Mayo de 2014 del Sitio Web: [http://www.oas.org/dil/esp/orientacion\\_sexual\\_Principios\\_de\\_Yogyakarta\\_2006.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Principios_de_Yogyakarta_2006.pdf)

# ESTUDIAR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD: UNA PRÁCTICA CIENTÍFICA Y POLÍTICA

Alejandra Domínguez

Silvia Fuentes

Alicia Soldevila<sup>216</sup>

## Resumen

El proceso de conocimiento de la violencia de género en el espacio universitario resulta una difícil tarea por las complejidades que entraña y por la escasa presencia del enfoque de género en el ámbito académico en los campos de docencia, extensión e investigación. Es decir que este proceso tiene fuertes implicancias teóricas, epistemológicas y metodológicas, así como también éticas y políticas. Presentaremos el recorrido teórico y metodológico que como equipo interdisciplinario venimos desarrollando desde el año 2010, con una línea de estudio orientada a producir conocimiento sobre las características y modalidades que asume la violencia de género en el espacio universitario así como las representaciones y prácticas que conllevan su reproducción, resistencia y/o transformación.

**Palabras Claves:** Violencia de género – estudiantes – universidad

## Un camino recorrido en la formación en el grado

Recuperamos el recorrido que un grupo de docentes, investigadorxs, adscriptxs y estudiantes hemos hecho de manera sistemática, sostenida y permanente en los últimos 15 años en la ex Escuela de Trabajo Social, hoy carrera en la Facultad de Ciencias Sociales. Este camino transitado tuvo y tiene como principal objetivo incorporar en la investigación y la docencia de grado y post grado a los estudios de género y feministas.

Resulta necesario recuperar la historia reconstruyendo los sentidos y los “cómos” en que a lo largo del tiempo se fue construyendo un camino, en este proceso que busca instalar concepciones y modos de intervención en las problemáticas sociales que, por su complejidad requieren de la teoría feminista para desarrollar estrategias profesionales más asertivas y respetuosas de los derechos humanos.

---

<sup>216</sup> Docentes e investigadoras. Carrera Licenciatura en Trabajo Social. Correos electrónicos: adominguez@unc.edu.ar, silviabfuentes@gmail.com, aliciasoldevila@hotmail.com

Resulta necesario tener presente en nuestra memoria colectiva que en la ex Escuela de Trabajo Social, hubo a lo largo del tiempo diferentes instancias de trabajo que docentes e investigadoras desarrollaron, de manera de instalar y promover la discusión y el debate, intentado incorporarlas en la formación de grado y posgrado. Estas iniciativas están presentes desde 1988 con las prácticas pre-profesionales en grupos de mujeres desde la perspectiva feminista y de la educación popular. Asimismo en 1993 se realiza en la ex Escuela de Trabajo Social, el Seminario Taller Interdisciplinario: La particular problemática de la mujer.<sup>217</sup> Así quedan inauguradas una serie de talleres, seminarios, jornadas y cursos de post grados en los que se incluye la formación en temas y problemáticas derivadas de las desigualdades de género y planteadas como significativas para el movimiento de mujeres y feminista permitiendo sensibilizar a docentes y estudiantes en tono a las mismas. A modo de ejemplo podemos señalar como campos de estudios la feminización de la pobreza; los derechos sexuales y derechos reproductivos; derecho al aborto; violencia contra la mujer; entre otros.

Estas iniciativas tienen como antecedentes el trabajo de manera conjunta con algunas organizaciones no gubernamentales y/o docentes de otras unidades académicas como lo fue el Centro Internacional de la Mujer (CIM), Servicio a la Acción Popular (SeAP); La Red de Salud de las Mujeres Latinoamericanas y del Caribe, La Red Nacional de Acción por la Salud de las Mujeres; y el área de género del CIFYH (hoy FEMGES), como parte de las estrategias para incorporar esta mirada presente en los movimientos sociales, políticas y en la vida cotidiana de las personas pero con escasa presencia en el marco universitario en general.

A ello le continuó la incorporación de contenidos mínimos en la cátedra de Psicología General, como lectura obligatoria y en la Cátedra “B” Trabajo Social III Familiar y personalizado, tal las nominaciones del plan de estudios aprobado en 1986.

Fue en el año 2005 que se inaugura el Seminario Extracurricular “Perspectiva de Género en la Intervención Fundada desde el Trabajo Social” dando inicio a la incorporación al grado aunque siempre de manera optativa y como carga anexa a los cargos docentes existentes. Este seminario logra incluirse en el año 2006 como parte de la currícula de un plan de estudio que tenía fecha de vencimiento.

A lo largo de los 10 años en los que se sostuvo el dictado de manera ininterrumpida, el seminario tuvo un permanente cambio de nominación, según entendíamos las demandas, y las posibilidades de aprobación en el consejo

---

<sup>217</sup> La denominación del seminario está ligada a las concepciones vigentes en ese contexto.

consultivo de la ex Escuela de Trabajo Social, tuvo una matrícula creciente llegando a tener más 180 alumnos por año, no obstante no significó esto su incorporación en la formación efectiva.

Este recorrido en el proceso de inclusión de la perspectiva de género y feminista en los contenidos curriculares, los estudios y análisis de los problemas sociales y líneas de intervención, comparten dificultades, tensiones y resistencias presentes en otros espacios sociales (laboral, gremial, religiosos, entre otros). Asimismo el campo académico conlleva tensiones y dificultades específicas al poner de relieve que el sujeto de conocimiento no es neutral, no solo en el género sino también en la clase, sexualidades, raza, y cómo dichas posiciones e intersecciones<sup>218</sup> afectan la producción de conocimiento.

*“Si llegamos a una conclusión de que una de las cosas que afectan nuestra producción de conocimiento es el género, entonces tampoco acá hay una neutralidad, no sólo porque no todos los géneros han participado de la construcción, sino porque al participar en la construcción, todo ese producto va a tener que ser reelaborado” (Maffía, 2004:3).*

Esta reelaboración produce una crisis epistémica en la medida que problematiza las perspectivas y los modos en que se fue construyendo el sujeto hegemónico de conocimiento y por lo tanto la producción misma de conocimiento.

La lucha por el reconocimiento del enfoque de género y su necesaria inclusión en los procesos de formación en el campo de las ciencias sociales y humanas ha sido y es una tarea compleja y sostenida desde el movimiento de mujeres y feministas a lo largo de la historia, en la que se inscriben docentes e investigadoras. Luchas en las que como refiere Alberto Parisí (2014:8, en Domínguez, Fuentes, Soldevila y Otrxs) “... paulatinamente el “género” fue modificando la manera de comprender los problemas históricos, sociales, políticos, antropológicos, etc., hasta producir una mutación en las matrices teóricas de enfoque de la realidad; por eso podemos decir que la “perspectiva de género” o la categoría de género ha producido una auténtica revolución teórica, epistemológica e ideológica en el vasto campo de los saberes sociales científicos”.

Podemos advertir, a lo largo de esta reconstrucción, como la perspectiva de género en la currícula de formación continúa ocupando un lugar subalterno, en este sentido su incorporación en la formación de grado es hasta hoy extra

---

<sup>218</sup> El concepto de interseccionalidad lo introduce Kimberlé Crenshaw en la Conferencia Mundial contra el Racismo en Sudáfrica en 2001. Crenshaw (Crenshaw, 1995), consideró que había categorías como la raza, el género, la clase, entre otras que interseccionaban e influían en la vida de las personas.

curricular (no se encuentra incorporada de manera permanente en el plan de estudios) y optativa. Esto tal vez permite mostrar que la inclusión de los contenidos de género en la formación dependió más de la conjunción de esfuerzos de un pequeño grupo de docentes que de una política institucional. Esta situación es similar a lo que ocurre en la mayoría de las carreras de las universidades nacionales según el registro realizado a finales del 2015 por la “Red interuniversitaria por la Igualdad de género y contra las violencias” conformada por espacios de género de las universidades públicas, que revela que casi la totalidad tiene incorporada en la formación de grado de manera optativa, extracurricular, y como carga anexa a las asignaturas que las docentes tienen.<sup>219</sup>

¿Por qué incorporar en la formación de grado y en la investigación el enfoque de género, las sexualidades y los feminismos?

Quienes participamos en los procesos de formación de grado de los Trabajadores Sociales, en nuestra práctica docente cotidianamente nos enfrentamos a nuevos y viejos desafíos. Es desde la formación específica en la que se trata de proponer, ampliar, enriquecer los fundamentos para la intervención profesional/disciplinar del Trabajo Social, y de otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas, los cuales integran perspectivas tanto teóricas, como metodológicas y éticas políticas. Como plantea una docente de la casa, Nora Aquín (2006:9) la intervención profesional se desarrolla en tres campos:

*“Trabajo Social, en tanto profesión, interviene en la producción de conocimientos, en los procesos de reproducción de sus cuadros a través de la docencia y en la transformación de situaciones de la vida cotidiana de los sectores subalternos a través de la prestación de servicios”.*

En este sentido la docencia, la investigación y la prestación de servicios entendidos como campos de intervención profesional se encuentran interrelacionados en la medida que la formación de cuadros profesionales y la producción de conocimientos transforman las prestaciones y los servicios, al incorporar lecturas, miradas y debates que aporten a los procesos transformadores y viceversa.

---

<sup>219</sup> Es interesante hacer notar que en los estatutos de universidades recientemente creadas, como la del Sur en Tierra del Fuego/Río grande /Ushuaia) y la de UNTRES (Universidad de Tres de Febrero), se incluyen cuestiones de género, lo mismo que en dos carreras de Trabajo Social recientemente aprobadas una de ellas en Jujuy que incluye en la formación de grado una materia en el primer año que se nomina Derechos Humanos y Género, planteándose una advertencia a estar atentxs en torno a esta nominación dado el riesgo que los Derechos Humanos absorban todos los contenidos y lo de género se desdibuje.



En este marco entendemos que la inclusión de la perspectiva de género, el feminismo y las sexualidades disidentes en la currícula de formación y en la producción de conocimientos amplía y enriquece las perspectivas teóricas, metodológicas, éticas y políticas que conforman los fundamentos de nuestra intervención profesional. Asimismo, se vuelve imprescindible el desarrollo de espacios y experiencias en el campo académico que promuevan la articulación entre las diferentes carreras de grado con el campo del ejercicio profesional e interdisciplinario.<sup>220</sup>

El contexto social, económico y político en el que se inscriben las prácticas de formación de grado e intervenciones profesionales nos plantea la necesidad de incluir una perspectiva feminista en el análisis de las raíces estructurales que sostienen las desigualdades sociales entre varones, mujeres, trans y otras identidades sexuales.

La incorporación del enfoque de género, feminista y de las sexualidades aporta fundamentos sustanciales a los procesos reflexivos inherentes a la formación, a la producción de conocimientos y al diseño de estrategias de intervención más inclusivas y transformadoras.

## **De la investigación**

Si bien desde hace casi dos décadas veníamos incorporando el abordaje de la problemática de género en docencia, intervención e investigación, la constitución de una línea específica de investigación sobre violencia de género se precipitó en 2010 a partir de una serie de hechos graves que afectaron nuestra institución. Uno de ellos el asesinato a manos de su ex novio de una estudiante que cursaba la carrera de trabajo social en el año 2008. La joven Paola Sosa transitaba por los diversos espacios académicos en los cuales la situación de violencia que afectaba su vida no tenía espacio ni lugar donde hacerse visible. “En la universidad no ocurren estas cosas”, uno de los grandes mitos presentes en el tratamiento de este problema que solía situarse casi de manera exclusiva en sectores de la sociedad cuyas trayectorias educativas están distantes del nivel universitario. Coincidente en ese tiempo, surgen denuncias desde el Centro de Estudiantes de Trabajo Social por el acoso sexual de un docente en el curso

---

<sup>220</sup> Consideramos necesario incorporar esta formación específica según la demanda y necesidades del campo profesional tanto desde lo específico y particular de la disciplina como desde lo interdisciplinario. De modo similar a lo que se plantea en otros ámbitos en cuanto a la existencia de espacios específicos de género en una secretaría, ministerio consejo o transversalidad de género en todos los espacios.

introdutorio hacia estudiantes ingresantes a la carrera, elevándose a Juicio académico en el año 2010, medida nunca efectivizada.

A partir de la preocupación que estos hechos generaron, un grupo de docentes investigadoras, adscriptos y estudiantes de trabajo social y psicología conformamos un equipo interdisciplinario de investigación para asumir el desafío de indagar esta problemática en la Universidad y abordar cómo viven la violencia de género los actores del espacio universitario. En este recorrido teórico y metodológico desarrollamos una línea de investigación orientada a producir conocimiento sobre las características y modalidades de la violencia de género en el espacio universitario y a avanzar en el conocimiento de representaciones y prácticas que la reproducen o transforman. A lo largo de ocho años desarrollamos una serie de proyectos de investigación, con distinto alcance, centrados al comienzo en nuestro propio ámbito de trabajo, la Escuela de Trabajo Social, hasta luego abarcar una muestra representativa de toda la universidad.<sup>221</sup>

En la primera investigación, llevada adelante en los años 2010-2011, nos planteamos como objetivo conocer y caracterizar la presencia de violencia en la pareja en la población estudiantil de nuestro propio ámbito de trabajo, la Escuela de Trabajo Social, combinando estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas. En una primera fase cuantitativa, a través de la aplicación de un cuestionario a una muestra aleatoria simple proporcional de 252 estudiantes mujeres y varones, de primero a quinto año indagamos sobre la presencia y tipos de violencia reconocidas y sufridas en las relaciones de pareja por estudiantes, el sostenimiento de las mismas en el tiempo, las percepciones que tienen acerca del problema y las acciones conocidas y/o utilizadas como respuesta a estas situaciones. Posteriormente trabajamos con grupos focales en los cuales se profundizó sobre las percepciones de los/as estudiantes acerca de la violencia de género en las relaciones de pareja. Algunos de los resultados más destacados del estudio son la evidencia de la existencia de distintas formas de violencia en relaciones de pareja de los/as estudiantes y la naturalización de

---

<sup>221</sup> Proyectos de investigación bienales acreditados y subsidiados por SECyT-UNC: Violencia de género en la población estudiantil de primero a quinto año de la carrera licenciatura en Trabajo Social (2010-2011). La violencia de género en estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. (2012-2013). Violencia de género, representaciones y prácticas: Hacia la construcción de un marco interpretativo para analizar la violencia de género. (2014-2015)", "Representaciones y prácticas en torno a la violencia de género en estudiantes universitarios: el caso de los territorios femeninos"(2016-2017). Co-radicionados en la Escuela de Trabajo Social/Facultad de Ciencias Sociales y en el Área Feminismos, géneros y sexualidades (FemGeS) del CIFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.

ciertas expresiones de violencia psicológica (celos, control, exclusividad, pérdida de espacios propios, asociadas al “amor romántico”). Asimismo la atribución de la violencia a causas individuales y patológicas y las estrategias de resolución limitadas a lo individual.

En este sentido, retomando algunas de las conclusiones de los estudios realizados:

*“las explicaciones que dan acerca del origen de la violencia son comunes a las planteadas desde otros espacios sociales cotidianos que, desde la doxa, refieren a ésta como un problema individual, de incapacidad de la persona, responsabilizando a las mujeres por no saber poner límites al varón y des-responsabilizando al varón por entender que el descontrol se vincula a la agresividad innata masculina o con la pérdida de la cordura. La preeminencia del sentido común hegemónico pone en evidencia la dimensión estructural de este fenómeno que lucha por perpetuarse, trascendiendo el pensamiento crítico y analítico presente como requisito en el campo del estudio de las ciencias sociales. En esta línea, las respuestas dadas al problema lo retrotraen al plano individual y privado, reforzándose mecanismos que ocultan y despolitizan este problema social” (Domínguez, Fuentes, Soldevila y otros, 2014:88).*

A partir del año 2012, decidimos ampliar el objeto y el alcance de nuestras investigaciones asumiendo otro desafío: indagar sobre la violencia de género<sup>222</sup> que se da dentro del ámbito mismo de la universidad, fenómeno mucho menos estudiado, naturalizado e invisibilizado. Con este propósito, en la segunda in-

---

<sup>222</sup> Cuando referimos a violencia de género, incluimos allí a las personas que viven sufren situaciones de violencia por razones por no adecuarse a los parámetros defemineidad o masculinidad que la sociedad espera, refiere a las personas que no se adecuan a los patrones heteronormativos. María Luisa Maqueda Abreu plantea que: La violencia contra las mujeres no es una cuestión biológica ni doméstica sino de género. Se trata de una variable teórica esencial para comprender que no es la diferencia entre sexos la razón del antagonismo, que no nos hallamos ante una forma de violencia individual que se ejerce en el ámbito familiar o de pareja por quien ostenta una posición de superioridad física (hombre) sobre el sexo más débil (mujer), sino que es consecuencia de una discriminación intemporal que tiene su origen en una estructura social de naturaleza patriarcal. El género se constituye así en el resultado de un proceso de construcción social mediante el cual se adjudica simbólicamente las expectativas y valores que cada cultura atribuye a sus varones y mujeres. La violencia es un medio de valor inestimable para garantizar en los diferentes espacios la relación de dominio, en este sentido tiene un carácter instrumental para garantizar la sumisión (2006: 2).

vestigación nos centramos en las discriminaciones, violencias y exclusiones por razones de género, que viven lxs estudiantes en el espacio académico y abarcamos una muestra representativa de 950 estudiantes que cursaban carreras en las distintas facultades de la U.N.C. en el año lectivo 2012.

Los resultados de esta investigación mostraron a la Universidad Nacional de Córdoba como un espacio donde se produce y reproduce violencia de género, principalmente la violencia verbal o simbólica que es quizá un tipo de violencia que cuenta con mayor invisibilización dada la naturalización con la que es percibida generalmente, a la vez que parece estar más tolerada y sostenida socialmente.

La violencia simbólica identificada por estudiantes, refiere a situaciones sufridas por ser mujer o *trans*, definidas como: “comentarios sexistas o discriminatorios”; “descalificaciones, burlas, gritos, desvalorizaciones o bromas”; “mayor cantidad de tareas o exigencias”; “desaliento o impedimento para el acceso a actividades y funciones”, entre otras. En segundo lugar, con una menor frecuencia se reconocen otras situaciones referidas como “acoso sexual”, definidas como: “comentarios subidos de tono, obscenos y gestos”; “mensajes en *Facebook* indeseados”; “tocamientos, forcejeos”, “proposiciones indebidas”, “extorsiones sexuales” a cambio de exámenes u otras tareas.

Los resultados mostraron que la mera existencia de una mayor cantidad de mujeres en la Universidad no ha implicado el acceso paritario a las distintas carreras ni ha garantizado iguales condiciones de tránsito y permanencia en las mismas. Las mujeres ingresan mayoritariamente (61,4%) a carreras ubicadas en el campo de las ciencias médicas, sociales, jurídicas, humanas, configurando lo que hemos dado a llamar “*territorios femeninos*”. En un segundo lugar (22,1%), se encuentran cursando en aquellas carreras del campo del arte, la economía y la arquitectura los cuáles conforman los “*territorios paritarios*”; en menor medida (16,5%), en carreras ubicadas en el campo de la agronomía, ingeniería y matemáticas, que definen lo que denominamos “*territorios masculinos*”. El porcentaje de estudiantes mujeres que expresan haber vivido alguna de estas situaciones duplica o triplica el de los varones en la mayoría de los casos.

En cuanto a los actores que ejercen estos tipos de violencia, en su mayoría son docentes y pares estudiantes. Es ejercida de distintas formas y con distintas modalidades de acuerdo al tipo de interacciones y posiciones que cada uno ocupa en el espacio universitario, lo que supone también un impacto diferencial en quienes la sufren.

La violencia de género también impacta diferente en los/as estudiantes que cursan carreras universitarias en los denominados territorios masculinos, fe-

meninos y paritarios.<sup>223</sup> La existencia de territorios masculinos o femeninos en la universidad coloca de por sí en evidencia la persistencia de estereotipos y roles de género asignados a varones y mujeres por los cuales continúa habiendo sectores y oficios considerados socialmente más adecuados para uno u otro género y diferencias en la cantidad de varones y mujeres que cursan distintas carreras universitarias. Los territorios masculinos constituyen los espacios más hostiles para las mujeres.

La naturalización de la violencia en el espacio universitario y la importancia de su dimensión simbólica nos desafiaron en las investigaciones posteriores a profundizar en las representaciones y prácticas que la sostienen y reproducen para lo cual recurrimos a estrategias cualitativas como los grupos focales y entrevistas en profundidad. A través de estos dispositivos nos propusimos acceder a lo no evidente, lo invisible por naturalizado en las relaciones de poder sexo genéricas y académicas y acceder a las modalidades particulares con que la violencia de género está presente en los denominados territorios masculinos, femeninos o paritarios nuestra universidad.

En el análisis sistemático y comparativo entre los estudios de los grupos focales de mujeres, mujeres trans y de varones, varones trans, que cursan sus estudios en territorios femeninos y territorios masculinos hemos podido ir distinguiendo aquellos aspectos comunes en las prácticas y representaciones en torno a la violencia de géneros de los distintos territorios y a la vez diferenciando aquellos elementos que son propios a cada uno de ellos.

En el desarrollo del estudio cualitativo a través de grupos focales, en ambos territorios lxs estudiantes logran reconocer la existencia de situaciones que se encuentran contenidas en la categoría violencia de género, identifican la violencia simbólica, la que está presente de manera sostenida y permanente en las relaciones cotidianas, la que se presenta con el chiste, la burla, el sarcasmo, el comentario sexista, el comentario subido de todo, el comentario no deseado, no esperado en el lugar menos pensado, que es el lugar de la producción de conocimientos científico, el lugar cada uno y una eligió para formarse para ser un profesional reconocido.

---

<sup>223</sup> Las unidades académicas fueron agrupadas dentro de “territorios”, que toman como criterio para su definición la cantidad de estudiantes mujeres y varones matriculados por año de ingreso, entre los años 2006 al 2011, permitiendo de esta manera distinguir conjuntos de carreras con una mayor presencia de mujeres (55% o más), otras con mayor presencia de varones (55% o más) y otras con una presencia equivalente o paritaria de mujeres y varones (48% a 54% de cada una/o).

Los resultados del estudio en profundidad desarrollado en territorios masculinos revelan que la mayor vulnerabilidad en que se encuentran las mujeres en los mismos no se explica solo por su condición de minoría numérica sino que se relaciona con una trama de representaciones y prácticas que reproducen y producen modelos hegemónicos de masculinidad y femineidad y sostienen las desigualdades y jerarquías de género. La violencia de género se presenta naturalizada, invisible y no cuestionada, siendo reproducida tanto de manera explícita como implícita en las prácticas de formación, existiendo espacios curriculares a los que las mujeres no acceden por el hecho de ser mujeres. La ausencia de una lectura y análisis crítico de esta realidad en los territorios masculinos contribuyen a sostener una perspectiva androcéntrica en la formación y a reforzar las asimetrías e injusticias de género.

En ambos territorios las mujeres reconocen la violencia, la cuestionan pero perciben que dicho malestar no es tomado como “serio” por ningún agente universitario. El acoso sexual relacionado a los comentarios subidos de tono, o el “*piropo*” constituyen también una realidad presente en su tránsito por la casa de altos estudios. Los varones reconocen la existencia de situaciones de violencia (fundamentalmente los comentarios sexistas y el acoso sexual) aunque al mismo tiempo la justifican al ubicar el origen y responsabilidad de dicha agresión en las propias mujeres.

La elección de una carrera o un área de ejercicio de la profesión, también, siguen estando condicionadas por mandatos tradicionales de género que los docentes reproducen vulnerando así los derechos, afectando las trayectorias y oportunidades educativas.

Observamos, la escasa presencia de acciones por parte de estudiantes (denuncia, información, presentación, solicitud de atención y respuesta, etc.) dirigida a algún espacio o autoridad universitaria cuando se ha sufrido alguna situación de violencia de género.

Estos hallazgos abren múltiples interrogantes acerca de la complejidad de los procesos de reproducción y transformación de representaciones y prácticas en torno a la violencia de género en el ámbito universitario y de las características y particularidades que puede presentar la violencia de género en los distintos territorios.

El proceso de conocimiento de la presencia de la violencia de género en el espacio universitario resulta una difícil tarea, por las complejidades que entraña y por la escasa presencia del enfoque de género, feminista en el ámbito académico y en los campos de la docencia, la extensión y la investigación. Es

decir que este proceso tiene fuertes implicancias teóricas, epistemológicas y metodológicas, así como también éticas y políticas.

Más allá de confirmar la existencia de la violencia y visibilizarla, consideramos que uno de los aportes significativos de esta línea de investigación se relaciona con la posibilidad de profundizar en el conocimiento de las características, modalidades, actores, representaciones y prácticas que reproducen o transforman la violencia de género en la Universidad. Los resultados de estos estudios cualitativos y cuantitativos, así como las reflexiones teóricas que los acompañaron, fueron publicados en formato de libros, artículos, y difundidos a través de distintos canales de comunicación y fueron también compartidos con distintos actores de la Universidad. Estos aportes a su vez abrieron la posibilidad de incidir en la realidad, a través de la extensión y el debate sobre políticas institucionales y contribuyeron para la elaboración de propuestas que facilitaron la creación de ordenanzas en el Consejo Superior como la del Plan de Acciones y herramientas para prevenir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la UNC (204/16).

## **De los avances y desafíos**

El trabajo llevado adelante en el ámbito de la universidad, tanto el vinculado a la investigación, la docencia de grado y pos grado y la extensión, nos ha permitido reconocer y visibilizar las desigualdades y asimetrías de género presentes en las problemáticas sociales y los aportes que las teorías de género y el feminismo realizan en su comprensión y articulación con los procesos sociales más amplios. Por ello el desafío de incorporar este enfoque en la currícula de formación de grado en la Facultad de Ciencias Sociales, a las que se incorporan las dos nuevas carreras, sigue constituyendo un gran desafío.

La inclusión del enfoque de género, feminismos y sexualidades en la formación de grado continúa siendo una deuda de las universidades públicas, en relación a la formación integral de profesionales de las distintas disciplinas. Si bien podemos reconocer algunos pequeños avances en el campo de las ciencias sociales y humanas,

*“(...) deberemos reconocer dos cuestiones: que aun las ciencias naturales están poco anoticiadas de este proceso y de qué implicancias tendrá el que la categoría “género” ingrese a los dominios del modelo hegemónico y dominante de cientificidad, ámbito paradigmático (en sentido kuhniano) desde el cual se despliegan las llamadas (injustamente) “ciencias duras”*

*o, más realistamente, ciencias naturales”* (Parisi 2014:4, en Domínguez, Fuentes, Soldevila y Otrxs).

En la universidad seguimos formando profesionales con grandes falencias en las lecturas y análisis teóricos, en sus metodologías y estrategias para reconocer, visibilizar, intervenir, producir conocimientos y tecnologías, desarrollar proyectos y modelos explicativos, sistemas de construcción, planificaciones urbanas, políticas sanitarias, entre otras, que contengan los aportes del enfoque de género feminista e interseccional. Recién a finales del 2017 se creó la Comisión Ad hoc del Consejo Superior de la UNC, a los fines de elaborar un diagnóstico y propuesta para la implementación de la ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la UNC y se creen los espacios formativos necesarios, dirigidos a la comunidad universitaria en su conjunto. Resol 1769/2017. UNC.

En esta línea es fundamental recordar que la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) establece, en su artículo 10, la necesidad de hacer reformas a nivel educativo en todos los niveles. Entre las principales que propone se encuentra “[...] la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculinos y femeninos de todos los niveles y en todas las formas de enseñanza [...]” (Naciones Unidas, 1979); en este mismo sentido exhorta a que los Estados y organismos generen iguales condiciones de orientación y capacitación profesional, así como la reducción de la tasa de abandono femenino en los estudios, entre otros. A su vez, la Organización de los Estados Americanos (OEA) expresa, en el artículo 6 de la Convención de Belém do Pará, que las mujeres tienen derecho a una educación libre de estereotipos y de prácticas sociales y culturales que reproduzcan la superioridad e inferioridad de alguno de los sexos (OEA, 1994).

Otro de los desafíos se relaciona con el diseño de políticas que permitan trabajar en la promoción de derechos, y la desnaturalización de las violencias, así mismo se requiere de políticas públicas que atiendan y asistan a aquellas personas que estén atravesando situaciones de violencias asociadas a la condición de género y sexualidades disidentes. Problemática en la que se conjugan múltiples estructuras de opresión (patriarcado, capitalismo, heteronormatividad, racismo, colonialismo) provocando un agravamiento y profundización en las condiciones de vulnerabilidad.

Actualmente, las Universidades Argentina cuentan con 18 protocolos, planes o programas de acción para prevenir, atender y sanciones la violencia de género a nivel de toda la Universidad, y 22 si contamos aquellos que existen en algunas facultades. Este racconto es posible por la existencia de la Red interuniversitaria por la igualdad de género y contra las violencias, que desde el



2015, lo que nos ha permitido reconocernos y articular conocimientos, investigaciones, y propuestas de acción en el ámbito de las universidades nacionales.

Resta aun trabajar sistemáticamente en la implementación de políticas y acciones que avancen en la desnaturalización de las discriminaciones, desigualdades, violencias y exclusiones especialmente por la condición de género, las mujeres, lesbianas, gays y trans dentro de las mismas universidades.

En este sentido se han venido produciendo y promoviendo espacios de debate y reflexión, orientados a identificar, compartir, reconocer y problematizar las situaciones de discriminación y de violencia de género en la universidad así como pensar estrategias colectivas y propuestas para su abordaje. Al respecto las acciones desarrolladas dependen hasta ahora principalmente de iniciativas de docentes y de grupos estudiantiles, mientras que como institución la Universidad se debe y debe a toda la comunidad avanzar en una política sistemática de eliminación de las desigualdades y erradicación de la violencia de género.

A modo de cierre, retomamos una de las conclusiones del libro “La violencia de Género, una realidad en la universidad” (Domínguez, Fuentes, Soldevila y otros, 2014:92) en la cual reconocemos el espacio universitario del que formamos parte y el lugar que ocupamos en el mismo desde el cual podemos posicionarnos aportando a los procesos colectivos de construcción de ciudadanía universitaria en la que se encuentren incluidas las mujeres, mujeres trans y varones trans, a 100 años de la Reforma de 1918.

*“La institución universitaria, como espacio social, contribuye a mantener o transformar las desigualdades e inequidades de género, por lo que se le plantea una responsabilidad fundamental como actor social y político en la formación de cuadros profesionales. Estos no sólo tienen que dar cuenta de conocimientos científicos y competencias disciplinares, entre otras, sino que deben estar estructurados en principios éticos, democráticos y de defensa de los derechos humanos. La violencia de género tiene que ser estudiada e investigada pormenorizadamente, así como problematizada y transformada en las prácticas docentes, no docentes, estudiantiles y de conducción institucional, a partir de un currículo de formación que incorpore estos principios, líneas de investigación que produzcan nuevos conocimientos sobre este campo problemático y prácticas extensionistas que transfieran a la sociedad nuevos modelos de relación y de conocimientos”.*

## Bibliografía

- APONTE-SÁNCHEZ, E y FEMENÍAS, M.L. (2008). *Articulaciones sobre violencia contra las mujeres*. La Plata: Edulp.
- BOURDIEU, P. (2010). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- FEMENÍAS, M. L. (2008). “*Violencia contra las mujeres: Urdimbres que marcan la trama*”, en Aponte-Sánchez, E y M.L. Femenías. *Articulaciones sobre violencia contra las mujeres*. La Plata: Edulp.
- FRASER, Nancy. (1997). “*La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación*”, en *Apuntes de Investigación del CECYPT*, 3.
- HEISE, L., PITANGUY, J. y GERMAIN, A. (1994). *Violencia contra la mujer: la carga oculta de salud*. Washington D.C., EEUU: Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- LAGARDE, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. D.F., México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal / Gobierno del Distrito Federal.
- MAFFÍA, Diana. (2004). “*Géneros, Sexualidades y Subjetividades*”. Intervención de Diana Maffía. Taller De Géneros, Sexualidades y Subjetividades. Coordinado por el Área de Géneros. Equipo de Educación Popular – Pañuelos en Rebeldía.
- MAQUEDA ABREU, Ma. L. (2006). “*La violencia de género. Entre el concepto jurídico y la realidad social*”, en *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 8(2), 1-13. Disponible en: <http://criminet.ugr.es/recpc/08/recpc08-02.pdf> [recuperado el 12 de abril de 2013].
- MUÑOZ CABRERA, P. (2011). *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en Latinoamérica. Producida por Central America Women’s Network (CAWN)*. Versión en español impresa en Tegucigalpa, Honduras, enero 2011.
- RODIGOU NOCETTI, M., BLANES, P., BURIJOVICH, J. y DOMÍNGUEZ, A. (2012). *Trabajar en la Universidad: (Des) Igualdades de género por transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- SOLDEVILA, A., DOMÍNGUEZ, A., et. al. (2014). *Violencia de género, una realidad en la universidad*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

# LA REALIDAD DEL TRABAJO SEXUAL EN CÓRDOBA: UNA LECTURA DESDE EL TRABAJO SOCIAL.

Mariana Ilda Ferreyra Flores<sup>224</sup>

Melania Silvana Sánchez<sup>225</sup>

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo generar una aproximación al proceso de intervención pre profesional realizado en el año 2017 en la Asociación Civil AMMAR Córdoba. Este proceso se enmarca en el cursado del 5to año de la carrera de Trabajo Social.

AMMAR es una organización social política y gremial que nuclea a las mujeres y trans trabajadoras sexuales de Córdoba.

Nuestro proceso de intervención comenzó en el febrero de 2017 y finalizó en diciembre del mismo año. Se centró en la producción de un relevamiento social a las trabajadoras sexuales de la Ciudad de Córdoba. Se abordó la situación social, económica, habitacional, laboral y de salud. Este relevamiento apunta a la obtención de datos con el propósito de fundamentar una posible Ley de Obra Social y Jubilación para las trabajadoras sexuales.

**Palabras Claves:** Trabajo Sexual – Feminismos – Derechos laborales

## Introducción

AMMAR es una organización social, política y gremial que nuclea a las mujeres y trans trabajadoras sexuales de Córdoba. Esta se fundó en el año 2000 como respuesta a la sistemática persecución, abuso policial y estigmatización por parte de la sociedad. Las trabajadoras sexuales que nuclea la filial de Córdoba, a través de la lucha y la organización buscan hacer escuchar su voz y avanzar en la conquista de derechos.

La temática del trabajo sexual ha despertado interés en diversos sectores por las disputas que se fueron dando al interior de los movimientos feministas en los últimos años, y por el impacto que generan las organizaciones de trabajadoras sexuales en la sociedad civil. Acercarnos a esta problemática, implica desentrañar los debates y discursos que circulan en torno a la misma, y conocer AMMAR, institución que a lo largo de estos años fue insertándose en el campo de las organizaciones sociales

---

<sup>224</sup> Correo electrónico: marianaferreyraflores@gmail.com

<sup>225</sup> Correo electrónico: meli.sanchezgc@gmail.com

Este proceso se enmarca dentro de las prácticas pre-profesional de la carrera de Trabajo Social que comienza en febrero de 2017 y que aún continúa en construcción. El mismo está centrado en la producción de un relevamiento social a las trabajadoras sexuales de la Ciudad de Córdoba abordando su situación social, económica, habitacional, laboral y de salud, apuntando a la obtención de datos que permitan fundamentar una posible Ley de Obra Social y Jubilación para las trabajadoras sexuales, siempre partiendo de una mirada teórica y fundamentada buscando comprender las particularidades que se inscriben en un campo problemático que incluye debates acerca del trabajo sexual en la provincia de Córdoba, trabajando no sólo desde los marcos legales existentes, sino también, sobre aquellas instituciones legalmente establecidas, organismos, sanciones y derechos que se estuvieran vulnerando.

De este modo se pretende mostrar la contribución, que el quehacer profesional, puede tener en este espacio, en relación al proceso de reconocimiento del trabajo sexual autónomo.

## Marco referencial

El *Trabajo sexual* es definido por sus propias protagonistas como “brindar un servicio sexual a cambio de una remuneración económica preestablecida en tarifas y tiempos, siempre como un acuerdo entre personas mayores de edad que en un ámbito privado realiza tal intercambio (...)” (Aravena, 2016:34). Sin embargo, son múltiples los actores que influyen en su definición. El Estado en sus diversas manifestaciones se ha pronunciado de distintas formas.

Desde una *perspectiva legal*, el código penal argentino considera a la prostitución como una actividad lícita y permitida, siempre y cuando se ejerza voluntariamente y no haya trata ni explotación de personas; sin embargo, se han implementado políticas públicas que dificultan y hasta hacen imposible su ejercicio, es decir, se trata de una actividad legal sobre la cual el Estado ha ido disminuyendo derechos. Desde una *perspectiva moral* Garaizábal plantea que: “la prostitución es una realidad que existe y que no está tipificada como delito, la mayoría de la sociedad no la admite ni la considera una actividad normal, ya que se la enjuicia desde la moral” (Garaizábal, 2008:96) lo que permite visualizar una gran contradicción entre una actividad legal y perseguida al mismo tiempo.

Durante los primeros años del “modelo reglamentarista” la prostitución estaba a cargo del control de los médicos, lo que implicaba una regulación sobre el cuerpo y la salud de la prostituta/trabajadora sexual, quien debía someterse

a varios controles a los fines de obtener la libreta de sanidad para ser habilitada como prostituta. (Daín y Otero, 2001:94)

A partir del año 1917, se produce el traspaso del control médico al control policial, provocando un cambio de prácticas, donde la libreta de sanidad ya no es expedida por los médicos en los dispensarios de salud, sino, por la policía.

El traspaso hacia el contravencionalismo, desarrollado anteriormente se materializa en Cuerpos Normativos y Legislaciones tales como el artículo 45 del Código de Faltas de la Provincia de Córdoba, que preveía sanciones para quienes ejercieran la prostitución molestando o provocando escándalo

Este artículo es derogado, tras años de lucha. Por lo que se busca avanzar en el reconocimiento del trabajo sexual autónomo y de los derechos laborales.

## **Marco conceptual**

Para aproximarnos a una comprensión conceptual del trabajo sexual entendemos que es necesario desarrollar el concepto de trabajo. Para ello, tomamos los aportes de Silvia Federici. La autora analiza el rol de la mujer trabajadora en las sociedades previas al desarrollo industrial y en las capitalistas. Sostiene que la mujer trabaja en distintos ámbitos y que su trabajo no es pago. En un primer lugar, analiza cómo la reproducción biológica es transformada en una obligación y en un trabajo no pago para la mujer. El Estado es quien se encarga de regular esta actividad y de castigar a las mujeres que no se someten a las mismas.

En segundo lugar, plantea que la mujer cumple un rol esencial de cuidado del hogar. A lo largo de los años a la mujer se le designó como tarea el trabajo doméstico. Sin embargo este trabajo no fue (ni es) pago, ya que se sustenta en aspectos morales que delegaron en la mujer las responsabilidades del ámbito privado, y las cuestiones públicas en los hombres. Silvia Federici sostiene que “en la familia se dice amor, dicen que por amor se limpia y se cocina, que todo se hace por amor”. Esta temática ha sido estudiada por muchas/os autoras/es. Nos interesa resaltar que la autora no se refiere únicamente al cuidado material del hogar sino también al afectivo y sexual. De aquí se desprende el tercer punto de análisis en el que queremos centrarnos.

Federici postula que la sexualidad es un trabajo “para las mujeres el sexo es un trabajo. Proporcionar placer al hombre es lo que se espera de toda mujer”. Analiza como dentro de la familia, la sexualidad se convierte en un trabajo donde la mujer además de trabajar fuera del hogar y estar encargada del cuidado de niños, ancianos, debe también complacer al hombre. “La sexualidad

para las mujeres ha sido un trabajo, no sólo lo que se denomina trabajo sexual, sino dentro de las familias. El acto sexual es algo que esperan de las mujeres, es parte del trabajo del hogar como cocinar o limpiar, es decir, es parte de la reproducción”. La autora también expresa su posición frente al Trabajo Sexual. Sostiene que la mujer encontró en el trabajo sexual una fuente de sustentabilidad económica y que “con los procesos de globalización (...) ha sido un atajo para ingresar al mercado de trabajo (...) Con ese fenómeno (la globalización) se han impulsado nuevos procesos de esclavitud no solo en la prostitución sino que también en otros tipos de trabajo. Hay muchas formas de esclavitud que aquí puedo nombrar, muchos trabajos donde hay esclavitud y no necesariamente eso se da en el trabajo sexual” (Federici, 2010)

Se desprenden diversas posturas que tensionan la relación entre el trabajo y la sexualidad en las sociedades capitalistas. Hay posiciones que sostienen que la “prostitución” no es un trabajo sino una forma de explotación y de dominación patriarcal. Y otras que, consideran que la prostitución es un trabajo y se proponen recuperar la voz de las trabajadoras sexuales, poniendo especial énfasis en la diferenciación de aquellas que la ejercen por decisión propia y las que lo hacen obligadas por un tercero.

## **Proceso de intervención**

La primera instancia de acercamiento a la institución se realiza entre diciembre de 2016 y marzo de 2017 mediante presentación y reuniones con el equipo técnico, directivo y delegadas de AMMAR. Pudimos acompañar a la organización desde diferentes actividades y comenzamos a construir un relevamiento social que pudiera dar cuenta de las condiciones de vida de las trabajadoras sexuales con el propósito de argumentar, no solo la ley de Jubilación y obra Social, sino también de conocer su realidad, visiones y percepciones. Al mismo tiempo se realizaron entrevistas en profundidad tanto a Trabajadoras sexuales, como profesionales y referentes institucionales.

Se realizó entre agosto de 2017 y febrero de 2018 un relevamiento sobre aspectos cuantitativos y cualitativos acerca de las condiciones de vida de las mujeres trabajadoras sexuales de la Ciudad de Córdoba. En el plazo que duró el relevamiento, fueron encuestadas 224 trabajadoras sexuales.

La construcción del cuestionario final fue producto de un proceso de retroalimentación entre las/los estudiantes tesistas, profesores, y miembros de AMMAR Córdoba.

La encuesta se realizó a mujeres y mujeres trans. Los espacios en los que se llevó adelante la misma fueron principalmente en la sede de AMMAR Córdoba a quienes concurrían a la organización. Pero también se realizaron encuestas en la calle, es decir, en las zonas de trabajo. Principalmente, se llevaron adelante en la zona del Mercado Norte y zona Centro de la Ciudad de Córdoba, en distintos horarios y días de la semana.

Se aplicó un instrumento de recolección de datos semiestructurado en forma de cuestionario que constaba de preguntas cerradas y abiertas, con el fin de conocer cómo son las condiciones de las mujeres trabajadoras sexuales en distintos ámbitos de su vida, contemplando las siguientes variables:

- **Datos generales:** edad, género, estado civil
- **Educación formal:** nivel de estudios alcanzados, expectativas de terminalidad escolar y/o continuación de estudios.
- **Hábitat:** tipo de acceso a la vivienda, tipo de vivienda, material de construcción utilizados, existencia de baño, acceso a servicios públicos (agua, luz, gas, red cloacal).
- **Grupo familiar:** grupo conviviente de la unidad doméstica.
- **Condiciones laborales:** tiempo en la actividad laboral, fuentes de ingresos.
- **Condiciones de salud:** acceso al sistema de salud, tipo de atención médica, enfermedades crónicas o discapacidad
- **Redes institucionales:** participación social – inclusión en programas nacionales, provinciales, municipales.
- **Relación con la organización:** conocimiento del espacio y de las actividades que allí se llevan a cabo en AMMAR Córdoba.

Los encuestadores que llevaron adelante el proceso de relevamiento fueron los estudiantes tesistas de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (UNC), en conjunto con compañeras de AMMAR. A modo de capacitación, se realizó una reunión con el objetivo de informar acerca del relevamiento y de la importancia del mismo, como así también, estableciendo pautas acerca de la forma en que debía realizarse la encuesta, atendiendo a ciertos criterios necesarios para llevar adelante la misma. Es así como la realización se llevó a cabo en conjunto y siempre acompañados de miembros de AMMAR, para establecer una relación de seguridad y confianza para con las trabajadoras sexuales encuestadas.

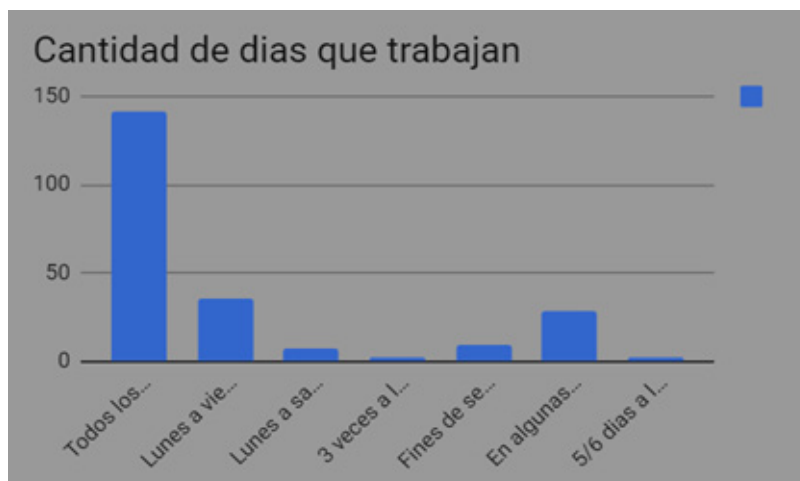
## Resultados

Para analizar la situación laboral, nos centraremos en los siguientes ejes relevados.

En primer lugar, la mayoría de las trabajadoras sexuales (92%) ejercen como única actividad laboral el trabajo sexual.

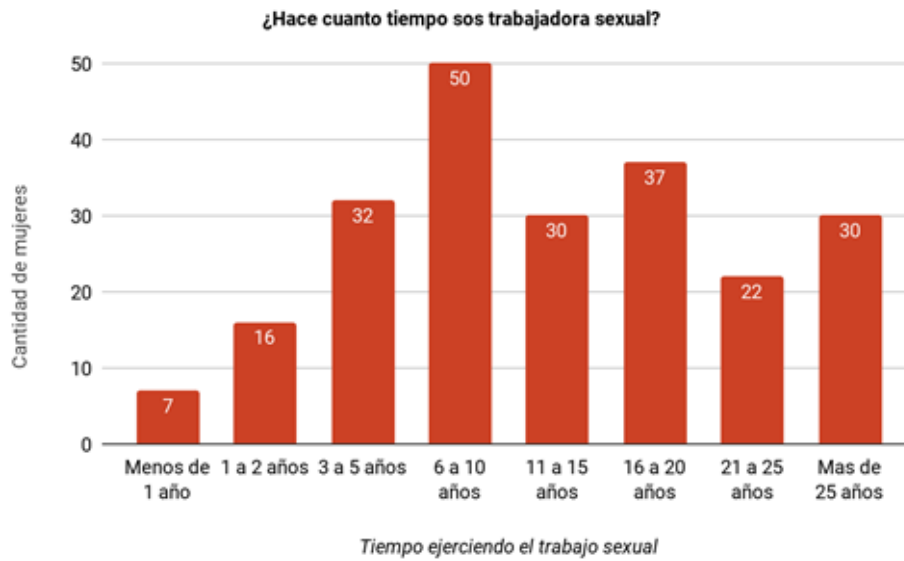


Por otro lado, el 63% trabaja todos los días de la semana, el 16% de lunes a viernes, mientras que las restantes lo realizan algunas veces por semana, los fines de semana o en algunas ocasiones.



En tercer lugar, el relevamiento nos permitió observar la antigüedad laboral de cada trabajadora: del total de 224 el 22,3% trabajan de 6 a 10 años; 13,4% de 11 a 15 años; 16,5% de 16 a 20 años; 9,8% de 21 a 25 años; y 13,4% lo hacen hace más de 25 años y el restante hace menos de 5 años.





En relación al acceso a la jubilación, más del 90% nunca realizó aportes jubilatorios



Al momento de preguntarles por la necesidad y el deseo de acceder al derecho a la jubilación, las trabajadoras responden:



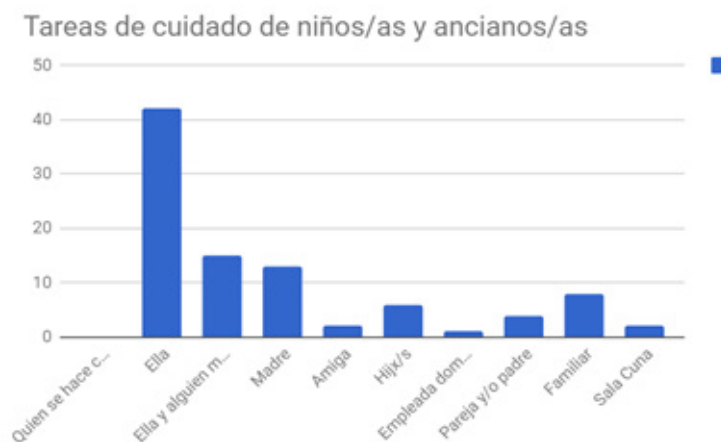
Esto nos permite entrever que la mayoría de las trabajadoras sexuales, se encuentra trabajando exclusivamente de esta actividad, todos los días de la semana y hace más de 10 años, sin haber realizado nunca aportes jubilatorios.

Incluso aquellas que lo realizan hace más de 25 años, no han podido acceder al derecho de la seguridad social.

Retomando lo planteado por Federici, y a partir de los resultados obtenidos en el relevamiento, observamos que del total de las encuestas; solo ella (encuestada) se hace cargo de las tareas del hogar en 163 casos (72,8%); mientras que en los otros casos la responsabilidad es compartida (27,2%).



En relación a las tareas de cuidado, 93 trabajadoras sexuales conviven con sus hijos/as y/o personas que requieren algún tipo de cuidado. El 46% se encargan del cuidado de niños y ancianos solas, mientras que en los otros casos se distribuye con algún otro familiar, especialmente la madre. En menor proporción se recurre a Salas Cunas o empleadas domésticas.



Las trabajadoras sexuales son, en el mayor de los casos las principales proveedoras de la unidad doméstica, ya que su actividad laboral se constituye en la

única fuente de ingresos del grupo familiar. A esto se le suma que, la mayoría son madres y que se ocupan, ellas del cuidado de sus hijos.

## **Análisis**

A partir de los datos recabados y mediante la correspondiente sistematización, concluimos en la necesidad del reconocimiento de los derechos laborales a las trabajadoras sexuales. Es posible entrever en los relevamientos como las condiciones en la que se ejerce el trabajo sexual, lo reducen a la clandestinidad, generando mayores vulnerabilidades en la población que lo realiza. Como podemos observar el sector representa un colectivo diverso, con distintas trayectorias educativas, laborales, de salud y familiares. Si bien las características y situaciones son heterogéneas, pudimos dar cuenta de puntos en común, sobre lo cual nos parece importante resaltar algunos aspectos.

El trabajo realizado por las mujeres y mujeres trans se encuentra invisibilizado en todos los ámbitos. El trabajo doméstico, las tareas de cuidado y el trabajo sexual no son reconocidos socialmente. El trabajo sexual tampoco es reconocido jurídicamente por lo que no tienen acceso a los derechos laborales. La lucha por el reconocimiento es una deuda histórica con las trabajadoras. Podemos observar que en los últimos años este debate ha cobrado mayor relevancia. En el año 2005 se aprueba con el Decreto Presidencial Nº1086/05 el Plan Nacional contra la discriminación en Argentina, en el cual se promueve la sanción de una ley que ampare a las trabajadoras sexuales, reconociendo su derecho a la jubilación, seguridad social y el derecho a la asociación. Sin embargo, continúan vigentes en diferente provincias códigos contravencionales que continúan con la persecución policial hacia las trabajadoras y algunas políticas públicas que con el fin de prevenir y sancionar la trata de personas criminalizan el trabajo sexual.

En segundo lugar, podemos observar que, en la mayoría de los casos, son las mujeres el principal y único sostenimiento económico de la unidad doméstica. Teniendo en cuenta que la mayoría son madres, o tienen bajo su cuidado menores, ancianos, y personas con discapacidades, entendemos que los derechos de jubilación y obra social son estrictamente necesarios, ya que de ellas depende la estabilidad económica de la unidad doméstica.

En tercer lugar, a partir del relevamiento y de las noticias que llegaron a los medios, concluimos que el trabajo en las calles invisibilizado expone a una situación de vulnerabilidad e inseguridad a las trabajadoras sexuales. Consideramos que el reconocimiento del trabajo sexual, disminuiría esta exposición

a la violencia. Es decir, que la protección no implica políticas de seguridad, de asistencialismo sino el reconocimiento de derechos.

## Conclusión

El proceso realizado nos permitió situarnos y pensar (nos) desde una perspectiva teórica que fundamenta nuestra intervención y permite comprender el escenario donde los diferentes actores ejercen influencia sobre la problemática. Consideramos que en la actualidad se ponen en cuestión ideas y discursos dominantes en cuanto al ejercicio del trabajo sexual y que al mismo tiempo, se encuentran influenciados por los múltiples movimientos feministas y enfoques del estado. Acercarnos a los sujetos nos permite conocer sus trayectorias, sus capitales, y ver como estos discursos y posicionamientos dominantes se de-construyen y re-construyen en nuevas formas de interpretar las necesidades.

Si bien no fue posible ahondar en todos los aspectos del relevamiento, entendemos a sus resultados como una herramienta para la conquista de derechos. Consideramos que estas instancias deben generarse de forma colectiva y participativa. Es la organización la forma de avanzar en el cumplimiento de los derechos adquiridos.

Desde la intervención del trabajo social, buscamos cuestionar los mandatos patriarcales y resignificar el papel de la mujer trabajadora como sujeto de derechos. Consideramos necesario recuperar los significados y experiencias de las trabajadoras sexuales, ya que de este modo es posible visibilizar y reflejar las cuestiones no solo sociales, sino también políticas y culturales que dan lugar a la emergencia de esta problemática.

## Bibliografía

- ARAVENA, EUGENIA (2015). *Parate en mi esquina: Aportes para el reconocimiento del Trabajo Sexual*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.
- DAIN, M y OTERO, R (2001). *“Las metáforas de la tolerancia: construcciones discursivas acerca de la prostitución. Córdoba 1883-1910”*. Trabajo final de Licenciatura Escuela de Historia FFyH, Mimeo.
- FEDERICI, S. (2010). *Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de sueños.

GARAIZABAL, CRISTINA (2008). ***“Las prostitutas toman la palabra. Las vicisitudes de su construcción como sujetos sociales”***, en *Prostituciones. Diálogos sobre el sexo pago*. Isabel Holgado Fernández (ed.) (2008) Icaria Editorial, Barcelona.

# MOVIMIENTO DE MUJERES Y FEMINISTAS EN CENTRO-AMÉRICA: AVANCES Y DESAFÍOS EN LA AGENDA Y LA AGENCIA POLÍTICA FEMENINA

Andrea Ivanna Gigena<sup>226</sup>

## Resumen

En Centroamérica es recurrente la afirmación de que los Mecanismos para el Adelanto de la Mujer fueron una “conquista” del Movimiento de Mujeres y Feministas en un contexto de autoritarismo y violencia institucional. Actualmente, a más de 20 años de la creación de los mismos, los avances no son promisorios y los retrocesos en materia de derechos y ciudadanía de las mujeres una amenaza. Lo que propongo, entonces, es analizar en perspectiva comparada las valoraciones que el Movimiento de Mujeres y Feministas hace sobre los Mecanismos en la actualidad, en Panamá, Costa Rica y El Salvador. Me valgo de material documental (informes técnicos, información institucional) y entrevistas en profundidad realizadas en los tres países mencionados en el año 2017.

**Palabras Claves:** Mecanismos para el Adelanto de la Mujer – Feminismo Latinoamericano – Centroamérica

## Introducción

El estudio del feminismo latinoamericano y caribeño –en adelante FLAC–, emergido a fines de los ´70, es mayormente conocido por la disputa y fragmentación sucedida en la década de los ´90 entre dos corrientes: las “autónomas” y las “institucionalistas”. Esta división, que tiende a eclipsar un largo proceso histórico de articulación política y producción teórica más diverso, se da en simultáneo con la promulgación de medidas de acción afirmativas para las mujeres y la creación de mecanismos institucionales para promover la igualdad de género, los denominados Mecanismos para el Adelanto de la Mujer –en adelante MAM–.

En muchos países los MAM son considerados como logros significativos del accionar del Movimiento de Mujeres y Feminista –MMyF en adelante–. Es decir que aquella disputa entre las autónomas y las institucionalistas, merece ser revisitada y revisada; considerando los “matices” que existen en las posiciones que el MMyF ha tenido en relación al Estado en Latinoamérica en las últimas décadas porque sobre esos matices se ha trazo, de modo crucial, la agenda y

---

<sup>226</sup> CONICET – Universidad Católica de Córdoba. Correo electrónico: aigigena@conicet.gov.ar

la agencia política femenina en la región. Puntualmente en Centroamérica se reconoce que los MAM fueron una “conquista” del MMyF en un contexto de autoritarismo y violencia institucional. Actualmente, a más de 20 años de la creación de los mismos, los avances no son lo promisorio que se esperaba y los retrocesos en materia de derechos y ciudadanía de las mujeres una amenaza real.

Así, con esta ponencia me propongo analizar, en perspectiva comparada, las valoraciones que el MMyF de Panamá, Costa Rica y El Salvador hace, en la actualidad, sobre los MAM. Me valgo de material documental (informes técnicos, información institucional) y entrevistas en profundidad realizadas en los tres países mencionados, entre los meses de enero y marzo del 2017.<sup>227</sup>

Las reflexiones del presente escrito, aunque resumidas, son parte de un análisis mucho más amplio y en proceso. Comenzaré haciendo un breve repaso sobre las condiciones de la emergencia de los MAM y el MMyF (para las últimas 4 décadas) en cada uno de los países seleccionados, atendiendo a los aspectos singulares y a los comunes. Luego abordaré las valoraciones del MMyF, a partir de las voces de sus referentes más importantes y considerando los avances y los desafíos pendientes en materia de derechos de las mujeres.

## **La institucionalidad de género<sup>228</sup> a partir de la década de los 90**

Los MAM, en los tres países seleccionados, fueron creados en la década del 1990 (ver Cuadro n° 1) en contextos históricos nacionales disímiles aunque

---

<sup>227</sup> El trabajo de campo fue realizado gracias al Programa de Becas en el Exterior para Jóvenes Investigadores del CONICET.

<sup>228</sup> La noción “institucionalidad de género” nos remite a la década de los 90 y la constitución de organismos gubernamentales específicamente orientados a trabajar en la promoción de los derechos de las mujeres y la igualdad de oportunidades. Esto no debe hacernos olvidar que las agencias creadas en esa década tuvieron algunos antecedentes previos en la estructura estatal. Excede el objetivo de este artículo desarrollar la genealogía de los mismos pero puedo decir que el tema/políticas de la Mujer estuvo en general vinculado a organismos de Familia, Niñez y Adolescencia.

Tampoco debemos olvidar que esa institucionalidad significó, en muchos casos la progresiva sustitución del feminismo por el enfoque de género que, en algunos casos, supuso el desplazamiento desde la “emancipación” hacia el “empoderamiento” con su consecuente carácter despolitizador. También excede a este artículo ingresar en esta trayectoria, debates e implicancias pero es pertinente mencionarlas como modo de advertencia al lector/a.

bajo el denominador común: la aplicación del ajuste estructural neoliberal que comenzaba a consolidarse como sistema político en toda la región. Desarrollaré esto seguidamente, comenzando por las particularidades de cada país y del MMyF.

Cuadro n°1. Mecanismos para el Adelanto de la Mujer en Centroamérica

País	Mecanismo	SIGLAS	Año
Costa Rica	Instituto Nacional de las Mujeres	INAMU	1998
El Salvador	Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer	ISDEMU	1996
Panamá	Consejo Nacional de la Mujer y Dirección Nacional de la Mujer Instituto Nacional de las Mujeres (desde año 2009)	CONAMU/DINAMU INAMU	1995

Fuente: elaboración propia en base a datos del Directorio de Mecanismos para el Adelanto de la Mujer (CEPAL) y fuentes bibliográficas.

Costa Rica es, en Centroamérica, el país con la más larga trayectoria de institucionalidad democrática. Desde 1949 no ha tenido golpes de Estado, no tuvo conflictos armados en su territorio ni estuvo sometido a regímenes políticos autoritarios. Asimismo, según me indicara la socióloga feminista Montserrat Sagot, Costa Rica ha sido un “Estado de Bienestar, en el sentido clásico sociológico del término”,<sup>229</sup> aludiendo con ello a la temprana inversión que el Estado realizó en materia de Salud y Educación.

Dadas estas condiciones, sin dudas, en Costa Rica emergieron las primeras organizaciones de mujeres de Centroamérica con reivindicaciones claramente feministas. Por ejemplo:

- Fines de 1940: Alianza de Mujeres Costarricenses, nace vinculada al Partido Comunista. A partir de la década de los 1980 comienza el período en que se separan del Partido y se declaran Feministas.
- 1979: Ventana, nace como organización feminista.
- 1981: CEFEMINA, nace como organización feminista.

<sup>229</sup> Entrevista realizada en Costa Rica en el mes de febrero de 2017.



La estabilidad democrática formal; la constitución de diversas organizaciones en la sociedad civil; la creación de los primeros programas regionales universitarios de estudios feministas y de género y; la fundación de diversas revistas temáticas abocadas al tema del feminismo y la condición de las mujeres coadyuvaron a esta temprana emergencia.

De hecho, si analizamos atentamente la historia del Movimiento de Mujeres y Feministas de modo más general a partir de la segunda mitad del siglo XX, notaremos que Costa Rica ha sido pionero a nivel Latinoamericano, y no sólo en Centroamérica, en el surgimiento de organizaciones de feministas.

Advierte Sagot<sup>230</sup> que este feminismo fue *predominantemente* de mujeres de clase media, blancas, afines a la izquierda e influenciadas por la teoría feminista (la segunda ola) europea y estadounidense. Asimismo, un sector importante reivindicaba (y reivindica todavía) la participación y la incidencia del feminismo en el Estado.

Es así que, en la década del 90, cuando se crea el INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES –INAMU–, las feministas tuvieron una injerencia significativa en el diseño del proyecto de Ley que le dio forma. La Junta Directiva (órgano superior de gestión) quedó constituido por: a) la Presidencia Ejecutiva; b) representantes de los Ministerios de Educación, Trabajo y Seguridad Social, Salud, Ayuda Social y el Instituto Nacional de Aprendizaje; c) una persona representante de las organizaciones sociales, propuesta por el Foro de las Mujeres (instancia consultiva, creada para apoyar el trabajo del INAMU, constituida por organizaciones de la Sociedad Civil que trabajen en favor de las mujeres).

En las antípodas, El Salvador está marcado por largos períodos de inestabilidad política y 12 años de conflicto armado entre las Fuerzas Armadas Salvadoreñas y el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN).

Bajo este contexto, las condiciones no eran propicias para la emergencia de organizaciones sociales con reivindicaciones de género. De hecho, la mayoría de las fuerzas que constituían en FMLN, antes de finalizar la guerra (entre 1986 y 1989), crearon organizaciones de mujeres pero abordando las problemáticas de las mujeres desde una perspectiva de clases y sin atender a un enfoque que considerara de modo particular el género. Las reivindicaciones “feministas” eran descalificadas por la izquierda revolucionaria por “burguesas”, “imperialistas” y “divisionistas”.

Las organizaciones más emblemáticas que creadas fueron:

- 1985: Organización de Mujeres por la Paz (ORMUSA) organización el Partido Cambio Democrático.

<sup>230</sup> *Ibidem*.

- 1986: Instituto de Capacitación y Formación de la Mujer (IMU), organización del Partido Comunista.

Tras los acuerdos de Paz aparecen las primeras organizaciones que se asumen feministas y, en la mayoría de los casos, autónomas de los partidos políticos.

- 1990: Instituto de Estudios de la Mujer “Norma Virginia Guirola de Herrera” (CEMUJER). Organización “Institución Feminista, Apartada y Autónoma”. Personería Jurídica en 1992.
- 1990: Asociación de Mujeres por la Dignidad y la Vida (LAS DIGNAS), fundada por integrante de Resistencia Nacional.
- 1992: Asociación Movimiento de Mujeres Mélida Anaya Montes (LAS MÉLIDAS). Personería Jurídica en 1998, organización inicialmente vinculada a las Fuerzas Populares de Liberación “Farabundo Martí” (FPL).

El título de “De guerrilleras a feministas” al que apela Candelaria Navas (2012) para referir a este proceso, grafica acabadamente la emergencia de las organizaciones feministas autónomas. Asimismo explica por qué el propio FMLN creó la Secretaría de la Mujer al interior del flamante partido, en 1993, aunque de allí emergieron las primeras voces de mujeres críticas al Frente, reclamando su autonomía:

La experiencia vivida por las militantes de los cinco grupos del Frente en cuanto a que se les utilizara como canal de captación de fondos o ser objeto de burlas o discriminación por sus planteamientos innovadores sobre la democratización en las relaciones Inter-genéricas y la inclusión de sus demandas específicas en el programa del nuevo partido, las obligó a reflexionar y discutir sobre la conveniencia o no de seguir subordinadas al partido, llegando a la conclusión necesaria de buscar la autonomía, como organización social, del partido (Navas, 2012:219).

Las mujeres que quedaron en el FMLN lograron que, en 1995, el partido adoptara una cota de 30% para los cargos de elección popular. Las otras, luego de revisar que los Acuerdos de Paz nos las contenían y que el FNML tampoco, y ante la inminencia de las elecciones presidenciales (“la elección del siglo”) conformaron una coalición denominada *Plataforma Mujeres 94*. Buscaban incidir en los Partidos Políticos para que consideraran en sus programas de gobierno una

amplia gama de derechos de las mujeres. Además promovieron la participación política de las mujeres, como candidatas.

La Plataforma fue una instancia de articulación feminista que mantuvo fuerte al Movimiento de Mujeres frente a los partidos políticos y frente al Estado hasta el año 2008 aproximadamente, aunque la discusión que atravesaba al feminismo latinoamericano (“la doble militancia”; “¿feministas o políticas?”) no fue ajena a este espacio. Una agenda común del MMyF se concretó en el año 1997, aunque ninguno de los partidos políticos accedió a firmar el Documento (Luciak, 1998).

Pero antes, en 1996, ese MMyF tuvo un rol decisivo en la creación y en el diseño del Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer –ISDEMU–; como un ente autónomo ya que inicialmente se había previsto que el mismo fuera un órgano adjunto a la Secretaría Nacional de la Familia (SNF).

Se constituyó, entonces, a partir del gobierno de una Junta Directiva integrada por: a) una Presidencia (delegada en la Primera Dama, quien es titular de la SNF, o en su defecto, a quien el/la Presidente designe); b) representantes de los Ministerios de Justicia, Educación, Salud Pública y Asistencia Social, Trabajo y Previsión Social, Agricultura y Ganadería, Seguridad Pública, Fiscal General de la República, Procurador General de la República, Procurador para la Defensa de los Derechos Humanos; c) dos representantes de ONGs nacionales dedicadas a la promoción de la mujer (electas por el Foro Consultivo de ONGs conformado a tal efecto). La ley contempla, además, que la delegada por El Salvador ante la Comisión Interamericana de Mujeres –CIM– integre la Junta Directiva pero ésta función, en general, es ejercido por la propia Directora Ejecutiva del ISDEMU que ya parte de la Junta.

Más tarde, una parte del MMyF salvadoreño, y frente a los retrocesos que se iban dando en materia de derechos sexuales y reproductivos (que implicó, por ejemplo, la pérdida de la legalidad del aborto por las 3 causales reconocidas en casi todos los países del mundo), se constituyó otra instancia de articulación: la Concertación Feminista Prudencia Ayala (Navas, 2012).

Aunque la afirmación subsiguiente pueda resultar controvertida, en el marco de las discusiones y afirmaciones vigentes en la literatura sobre el FLAC, puedo afirmar que el feminismo salvadoreño que emergió con el fin de la guerra civil era *popular*, a diferencia del feminismo predominantemente clasemediero de Costa Rica y del feminismo predominantemente policlasista de Panamá.

En un “entremedio” respecto de los dos países anteriores, en términos de estabilidad del régimen político, Panamá vivió (desde 1968 hasta 1989) bajo un

régimen no democrático sobre cual, todavía, hay pocos consensos entre los-as panameños-as respecto a la “naturaleza” de ese régimen dictatorial.

Tras un golpe de Estado al presidente electo Arnulfo Arias Madrid, desde 1968 y hasta su muerte en 1981 gobierna Omar Torrijos, con amplio apoyo popular (algunos denominan al régimen de Torrijos *populista*).<sup>231</sup> El nacionalismo antiimperialista y anticolonialista que sostuvo el torrijismo, se forjó sobre la lucha por recuperar la soberanía y control del Canal de Panamá y la Zona del Canal. Junto a esto, se dismanteló el poder oligárquico, se amplió la cobertura del Estado (a través de políticas públicas de salud y educación particularmente) en todo el territorio nacional: “medidas que ‘modernizan’ y ‘democratizan’ el país” (Ungo, 2008:129). El declive de esta “estabilidad” se produce luego de la firma de los Tratados Torrijos-Carter en 1977 –cuando la lucha anticolonial tuvo su victoria y el poder oligárquico se recompone para disputar el poder electoral–.

“A la muerte de Torrijos en 1981–aun sin esclarecer– se inicia un período muy confuso y tortuoso que termina en 1989 con la invasión norteamericana a Panamá y la posterior instalación de la democracia” (Ungo, 2008:129). En ese período se suceden en la presidencia tres dictadores: Florencio Flores Aguilar, Rubén Darío Paredes y Manuel Antonio Noriega. Este último es “destituido” por las tropas militares estadounidenses que invaden Panamá en diciembre de 1989.

Es decir que el Consejo Nacional de la Mujer y la Dirección Nacional de la Mujer –CONAMU-DINAMU– se crean en un nuevo juego de condiciones democráticas tras el traumático acontecimiento de la invasión.

Antes de esto, específicamente en la década del 70, el Movimiento de Mujeres se articulaba alrededor de dos grandes organizaciones policlasistas que tenían como bandera privilegiada la lucha antiimperialista y el nacionalismo, propiciados por el torrijismo:

- 1975: Federación Nacional de Mujeres Democráticas (FENAMUDE)
- 1975: Unión Nacional de Mujeres Panameñas (UNAMUP). Persona-  
ría Jurídica en 1978 ... estuvieron al servicio de los ideales políticos  
nacionalistas y de izquierda del momento, y con la visión tradicio-  
nal de estas corrientes políticas muy conservadoras con relación al  
feminismo, considerado una forma de ‘desviación’ de los intereses  
nacionales y de las luchas de la clase obrera. Como consecuencia de

---

<sup>231</sup> Ricaurte Soler (1998) califica de esta manera a la mayor parte del período en que Torrijos estuvo en el poder.

ello, se desconocieron en el momento algunos de los intereses primordiales de las mujeres (Aparicio et al., 2002:246).

En los 80, tras la firma de los Tratados Torrijos-Carter –que aseguraban la recuperación de la soberanía sobre el Canal y la Zona del Canal en 31 de diciembre de 1999–, con mucha menor incidencia en la dinámica política nacional, un cambio generacional y algunas reivindicaciones feministas, en la década de los 80 se crearon:

- 1981: Mujeres del Partido Socialista de los Trabajadores
- 1986: Taller de Estudios de la Mujer de la Universidad de Panamá (TEM). Feministas
- 1988: Centro para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM)

Asimismo, como consecuencia de los cambios en las tramas organizativas populares y de izquierda, gana espacio entre las mujeres la idea de la autonomía y aparecen instancias nuevas de articulación en el MMyF: el Foro Mujer y Desarrollo, la Coordinadora para el Desarrollo Integral de la Mujer y el Foro Nacional de Mujeres de Partidos Político. Desde las mismas, en menos de una década, se elaboran 3 “Pactos Nacionales Mujeres y Desarrollo” (1993, 1999 y 2004) destinados a ser firmados –como actas de compromiso– entre las organizaciones de mujeres y los-as candidatos-a la Presidencia (Ungo, 2011).

El primer Pacto será uno de los marcos de incidencia del MMyF para la creación del DINAMU. Todos los Pactos eran marco de incidencia para que el Estado asumiera políticas en favor de los derechos de las mujeres y se ampliara su participación en la vida pública. Los mismos fueron, en algunos casos considerados (presidencia de E. Pérez Balladares), en otros ignorados (presidencia de M. Moscoso) hasta que se produjeron retrocesos sobre lo ya alcanzado (presidencia de M. Torrijos).

El DINAMU nació siendo un organismo para el Adelanto de la Mujer dependiente del Ministerio de la Juventud, la Mujer, la Niñez y la Familia (MJMNF), con muy bajo financiamiento y subordinado a otras políticas de ese ministerio. Por la demanda del movimiento de mujeres en el año 2009 se lo jerarquiza, creándose el INAMU que actualmente se rige por una Junta Directiva que está constituida por: a) Ministro/a de Desarrollo Social que ejerce la Dirección de la misma; b) Ministro/a de Economía y Finanzas, Salud, Educación, Trabajo y Desarrollo Laboral, Contralor/a General de la República; c) Vicepresidente/a y un/a Representante del Consejo Nacional de la Mujer (CONAMU: instancia asesora y consultiva constituida por representantes del MMyF y el gobierno).

El INAMU tiene como autoridades a: La Junta Directiva, un/a Director/a y un/a Subdirector/a.

Ahora bien, durante la creación de los MAM en los tres países, además neoliberalismo, hubo como trasfondo otro denominador común: el contexto internacional favorable al avance de los derechos de las mujeres dado por: a) la IV Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing en 1995 (su camino preparatorio, los compromisos asumidos por los Estados y los empujados por la cooperación internacional); b) la consolidación del movimiento feminista centroamericano en el marco de la transnacionalización del FLAC.

El FLAC, como sabemos, es un movimiento social (autodenominado movimiento político) y una teoría para la liberación femenina, que emerge a fines de la década del 70 con la conformación de los primeros grupos feministas en varios países Latinoamericanos y en el marco de la Segunda Ola del Feminismo, la celebración del Año internacional de la Mujer y la declaración del Decenio de la Mujer (1975, ONU). Emerge en un contexto signado por la regencia de dictaduras militares y como un desprendimiento de los movimientos de izquierda que, pese a oponerse y luchar contra el sistema de opresión, mantenían internamente vedadas las reivindicaciones de mujeres y feministas.

A decir de muchas referentes de este movimiento, el FLAC es “una hija de la izquierda”, “la hija rebelde del socialismo” pero en una búsqueda determinada e incansable por la autonomía personal y política respecto de los movimientos y los partidos.

El FLAC se internacionaliza con la realización de los Encuentros Feministas Latinoamericano y del Caribe (EFLAC en adelante);<sup>232</sup> que expresan la intención de conformar un movimiento único, aunque no unívoco, que instale en la agenda regional los temas que atraviesan crucialmente la condición femenina en la región.

Centroamérica es la subregión que más tardíamente se incorporara a las dinámicas del FLAC. Por ejemplo, la primera presencia masiva de centroamericanas en los EFLAC fue en Taxco (México) en 1987, muchas de ellas eran guerrilleras que viajaron clandestinas y, también, desafiando a las jerarquías de sus organizaciones que las sancionaban cuando se involucraban en el “feminismo”. Pero ya en los 1990, cuando comienzan los procesos de transición a la democracia y el fin de las guerras, se establecen rápidamente las redes regionales en torno a temas comunes y de crucial importancia (como la violencia). El hito, sin

---

<sup>232</sup> Colombia, 1981; Perú, 1983; Brasil, 1985; México, 1987; Argentina, 1990; El Salvador, 1993; Chile, 1996; República Dominicana, 1999; Costa Rica, 2002; Brasil, 2005; México, 2009; Colombia, 2011; Perú, 2014; Uruguay en el 2017.

embargo, fue la “osadía” que algunas centroamericanas tuvieron en el EFLAC de 1990 (San Bernardo, Buenos Aires) de proponer la realización de encuentro siguiente “en algún país de Centroamérica”, moción que fue aceptada.

La organización de este VI Encuentro, que se realizó en El Salvador apenas un año después de la firma de los Acuerdos de Paz, en 1993, organizó previamente un encuentro regional preparatorio (Primer Encuentro Centroamericano de Mujeres) que selló los lazos regionales entre mujeres y terminó de irradiar el feminismo en todo Centroamérica. Así: “... por primera vez la organización de un Encuentro era asumida no por feministas de un país sino de una región” (Ungo, 2000:123).

### **Valoraciones del MMyF<sup>233</sup>**

La agenda del MMyF ha estado privilegiadamente determinada por la prevención y la sanción de la *violencia contra las mujeres*. En este sentido vale la pena resaltar la importancia de volver la mirada hacia los avances, los obstáculos y los desafíos que este tema ha tenido en Centroamérica, en tanto aprendizajes para otras regiones donde el tema ingresa a la agenda social y política con cierto retardo.

En el caso del El Salvador, como enuncia una de mis entrevistas, después de la guerra civil y tras la firma de los Acuerdos de Paz comienza una guerra social, que sobredetermina toda la vida socio-política del país, y “...que está generando un tipo de violencia contra las mujeres con unas nuevas formas, más atroces que la violencia típica de género que se tenía antes”.<sup>234</sup> En caso de Costa Rica es paradigmático, en otro sentido, por el estudio y el desarrollo de instancias de formación para erradicar la violencia.

Otro tema que emerge es la *participación política* pero el interés y la importancia del mismo es cíclico y su ingreso en la agenda muchas veces no está vinculado directamente con el MMyF sino con la incidencia de organismos internacionales u otros entes políticos. Al principio, en los 90, el MMyF consideró importante la participación política femenina y la sanción de medidas de acción afirmativa, pero pronto manifestaron su descanto porque los efectos se redujeron acciones formales y no sustantivas. La decepción se acentuó cuando los gobiernos de Laura Chinchilla en Costa Rica y Mireya Moscoso en Panamá estuvieron muy lejos de generar avances significativos en relación a los derechos de

---

<sup>233</sup> Quisiera advertir que dada la extensión permitida para esta ponencia, las citas de las entrevistas que validan el análisis serán presentadas en al momento de la exposición oral del texto.

<sup>234</sup> Referente CD. Entrevista realizada en El Salvador en el mes de marzo de 2017.

las mujeres en general. Fueron “...usufructuarias de un siglo de luchas contra la subordinación” (Ungo, 2008:173) pero no sus protagonistas.

En los últimos años, la agenda estatal comienza a estar permeada por la *autonomía económica* de modo privilegiado. El MMyF tiene claridad respecto de: las condiciones estructurales que sostiene la desigualdad de género y con ello la violencia contra las mujeres; la incidencia del neoliberalismo en la feminización de la pobreza y; la importancia de la autonomía de las mujeres, en todo orden. Sin embargo, entienden que una agenda pública no puede considerar de modo excluyente apenas una arista del carácter multidimensional de las problemáticas de las mujeres y; muchas advierten subrepticamente que los programas en pos de la *autonomía económica* a veces dejan sin tiempo a las mujeres para, por ejemplo, participar en el ámbito público. Los modos y niveles de participación parecen haber disminuido notablemente entre las mujeres.

Ahora bien, frente a estos temas que ganan la agenda y la agenda política femenina: ¿qué miradas tienen las mujeres sobre el accionar del propio MMyF?

Para comenzar a responder esta pregunta es necesario realizar una advertencia. Como indiqué inicialmente, la información de campo fue producida a inicios del 2017 y responden al análisis de un proceso de larga duración en relación al FLAC y el MMyF. En ese momento aún no sucedía o, apenas había sucedido el Primer Paro Internacional de Mujeres y el impacto de este evento fue realmente imperceptible si lo comparamos con otros países en Latinoamérica.

En ese momento las referentes del MMyF remarcaron que el mismo estaba “fragmentado” (Costa Rica), que se “había replegado” o estaba “disperso” (El Salvador) que “no hace nada” y que no tenía cambio generacional (Panamá). Las miradas, en la mayoría de los casos, eran muy desalentadoras; más entre quienes habían sido parte activa de aquellas primeras incidencias en el Estado en los 90.

Actualmente, y habiendo cambiado el contexto y la articulación feminista transnacional –tengamos en mente el proceso que se está gestando nivel global– algunas condiciones han cambiado:

- Sensiblemente en Costa Rica: donde se observa una renovada articulación y una importante movilización del MMyF debido, fundamentalmente, a dos hechos: a) la posibilidad –cercana– de que gane las elecciones presidenciales una alianza de integristas religiosos (pentecostales y católicos) que ha manifestado opiniones que amenazan los derechos de las mujeres y la comunidad LGBTI; b) el aumento de la violencia de género y los feminicidios.



- Un poco en El Salvador: que ha logrado poner en agenda por dos años consecutivos, para el 8 de marzo, el tema de la despenalización del aborto (donde continua la prohibición absoluta).
- En mucho menor medida en Panamá, que aún no lograra generar una adhesión significativa al Paro y Movilización del Mujeres del 8 de marzo, pero sí logró realizar el I Encuentro Intergeneracional Feminista, luego de un año de preparación, con vistas a recomponer el tejido feminista y las articulaciones del MMyF en el país.

En tanto, las valoraciones que en su momento hicieron remiten a condiciones estructurales, más allá de la renovación del proceso movilizatorio reciente y; estuvieron vinculadas tanto a la preocupación por la amenaza de *retroceso* sobre los derechos alcanzados en las últimas décadas –insuficientes pero no por ello poco significativos– como al *estancamiento* de los avances logrados.

El *retroceso* se vincula a los espacios ganados por posiciones ultraconservadoras, tanto en la sociedad como en el Estado. Dada la enorme complejidad del tema y la profundidad que exige su análisis no me detendré en esta cuestión en este trabajo.

El *estancamiento*, por su parte, se vincula a los obstáculos que el MMyF encontró para sus demandas durante “gobiernos progresistas” o “gobiernos de izquierda” y con las propias mujeres que llegaron a la Presidencia en Panamá (Mireya Moscoso 1999–2004) y en Costa Rica (Laura Chinchilla 2010–2014). Esto se vincula, finalmente, con las paradójales condiciones de posibilidad para el funcionamiento de los MAM.

Por una parte, las referentes del MMyF reconocen que han hecho grandes contribuciones, durante más de dos décadas, para que los Estados generen políticas e institucionalidad en favor de los derechos de las mujeres. Creen, asimismo, que en lo nodal, esa institucionalidad y esas políticas (programas, leyes) expresan mucho de lo que el MMyF esperaba. Sin embargo, evalúan que los gobiernos han capturado en términos simbólicos esos logros al mismo tiempo que los han vaciado en términos de acciones, recursos y prácticas. Veamos más en detalle.

Con la creación de los MAM, la sanción de leyes/programas de igualdad de oportunidades y de prevención y sanción de la violencia contra las mujeres (por nombrar los tópicos que aparecen referenciados con mayor frecuencia) los Estados/gobiernos cumplen sus compromisos internacionales y cumplieron, en lo formal, con las demandas del MMyF cuando este tenía condiciones de presión e incidencia política.

“Pero los Estados descubrieron que pueden tener Unidad de Género y no les amenaza en nada. Y ahí la tienen y le pagan un salario, pero no le dan presupuesto, nada; entonces la transformación social no llega a concretarse porque la voluntad política llega hasta crear la instancia”.<sup>235</sup>

Entonces, por una parte, destinan muy pocos recursos para la institucionalidad y para la ejecución de las leyes/programas. El pírrico financiamiento a los MAM es una cuestión que se plantea de modo recurrente, como una condición histórica y preocupante en virtud de la complejidad que asume el trabajo por los derechos y en favor de las mujeres. Por otra parte, el límite de la “voluntad política” de los diferentes gobiernos se manifiesta en repertorio de prácticas tales como:

a) la discrecionalidad –cuando la ley lo habilita– de dar el rango de Minis- tra/o a quien ejerce el cargo de mayor jerarquía en los MAM. Negar el estatus ministerial deja a este organismo fuera de la gestión central del gobierno, de las reuniones ministeriales, donde se deciden los lineamientos fundamentales para cada país;

b) la recurrente ausencia de participación en las reuniones de la Junta Di- recta de los MAM de los-as Ministros-as que por Ley son parte de las mismas. Ellos-as delegan su representación en personas (en general mujeres, porque asumen que son temas de mujeres, no de Estado y gobierno) de baja jerarquía dentro de sus respectivas áreas y sin ningún poder de decisión sobre los temas que la Junta plantea.

c) la estrategia de restar apoyo e invisibilidad el *rol rector* de los MAM sobre la política pública nacional para las mujeres; creando programas para la aten- ción de alguna problemática relativa a las mujeres de modo paralelo al orga- nismo y su rectoría, a veces yuxtapuestos, otras veces en contradicción. El caso emblemático es “Ciudad Mujer”<sup>236</sup> en El Salvador; pero es preciso aclarar que la iniciativa es altamente valorada por el MMyF aunque con la misma se haya eclipsado el rol y el trabajo del ISDEMU. Es curioso, además, que ese programa haya sido creado por la Presidenta del ISDEMU (en el año 2012) y que ella mis- ma lo haya dejado fuera de su órbita y competencias.

Los puntos (a) y (b) repercuten de modo directo, además, en la ausencia de políticas de transversalización del enfoque de género al interior del Estado, en

<sup>235</sup> Ibídem.

<sup>236</sup> Se trata de un programa integral de atención a la mujer, con énfasis en: violencia, salud y empoderamiento económico. <http://www.ciudadmujer.gob.sv/que-es-ciudad-mujer/> [Con- sultado 13 de marzo de 2018].

sus políticas, procesos y procedimientos administrativos y burocráticos en los 3 países.

Las referencias al *estancamiento* también aparecen vinculadas con la pérdida de fuerza del MMyF como movimiento social de transformación. Nuevamente, este es un fenómeno multidimensional que no puede reducirse a una variable analítica exclusivamente; pero cuando lo vinculamos a los MAM se manifiesta una paradoja puntual. Por un lado el MMyF reconoce que “feministas hacen falta en todos lados” y puntualmente en organismos de esta naturaleza. Entonces, se valora positivamente que las feministas del Movimiento ingresen al Estado. Pero, por el otro, les preocupa el “vaciamiento” del MMyF que produce este ingreso a la estatalidad, preocupa la disminución de la base de la Sociedad Civil fortalecida para presionar e incidir en el Estado para el cumplimiento del rol rector de los MAM. Incide en este proceso que en algunos países (particularmente en El Salvador y en menor medida en Panamá)<sup>237</sup> no hay suficientes instancias de formación con enfoque de género y feminismo que garanticen un escenario amplio de personas sensibilizadas, tanto en el Estado como en el MMyF.

## Conclusión

En este trabajo presenté las valoraciones que las referentes del MMyF de Panamá, Costa Rica y El Salvador tiene sobre los MAM. Comencé realizando un breve repaso sobre el contexto de emergencia de los MAM y el MMyF (para las últimas 4 décadas) en cada uno de los países, para luego abordar las valoraciones identificando los temas predominantes en la agenda relativa a las mujeres (violencia, participación y autonomía económica) y; las preocupaciones en torno a las amenazas de retroceso y estancamiento de los derechos alcanzados en las últimas décadas.

---

<sup>237</sup> El Salvador es el único país de los tres aquí considerados que no ha tenido hasta ahora ningún programa de formación en materia de género y feminismos. Panamá hizo una apuesta muy fuerte en la década de los 90, desde el Instituto de la Mujer de la Universidad de Panamá, particularmente a través de su “Maestría en Género y Desarrollo”. Pero el servicio de formación ofrecido no fue continuo. En las antípodas está Costa Rica creó tempranamente (a fines de los 80) programas universitarios de estudios feministas y de género –la Maestría en Estudios de las Mujeres, Género y Sexualidades fue la primera en crearse en Latinoamérica– razón por la cual el tema del vaciamiento y las competencias de las mujeres del MMyF no aparece como una problemática significativa para este país.

El objetivo fue (al igual que el de la investigación que enmarca este artículo) transitar los matices que existen entre aquellas disyuntivas que conocemos del FLAC: “autónomas” o “institucionalistas”, ya que no han sido suficientemente explorados.

El Estado es, para la gran mayoría de la feminista, el garante de los Derechos Humanos de las Mujeres y como tal debe desarrollar las capacidades necesarias para este accionar. El canal por antonomasia para ello son los MAM, sobre cuya creación el MMyF incidió decisivamente y cuyas estructuras, aunque perfectibles, son razonables para las expectativas inicialmente planteadas.

Ninguna hoy reniega o considera que los MAM deban desaparecer; muchas (Costa Rica, Panamá y El Salvador) creen que los mecanismos deben asumir, finalmente y sin medias tintas, (recursos y reconocimiento político y social) el rol de rector de la política nacional para las mujeres y; algunas (Panamá y El Salvador) consideran que las estructuras de los MAM deben adecuarse ligeramente a los nuevos contextos y situaciones que al momento de su creación no existían. Y todas se manifestaban preocupadas por la pérdida del dinamismo que el MMyF había tenido y por el concomitante avance ultraconservador.

Urania Ungo se preguntaba tempranamente cómo era posible comprender el auge de la reacción ultraconservadora frente a logros tan mínimos y con tantas dificultades (lo plantaba en relación a la institucionalidad y la legislación de los Estados para las Mujeres): “¿contra qué se levanta la reacción [patriarcal]? ¿Si los logros son tan magros, qué sentido tiene enfrentarlos?” (Ungo, 2011:95). Y se respondía, también tempranamente y cuando en Latinoamérica “disfrutábamos” del ciclo progresista: “... una debe inferir que *la reacción está levantada contra una posibilidad*” (Ungo, 2011:95) [las cursivas son originales].

Actualmente, a 7 años de esas reflexiones debemos añadir: la reacción está alzada contra una posibilidad cada vez más real. Y la embestida contra los pequeños logros puede ser todavía mayor.

## Referencias Bibliográficas

- APARICIO, Fernando; MARCO SERRA, Yolanda; MIRANDA, Miriam y ZURITA, Josefina (2002) “*El retorno de las organizaciones políticas femeninas. Las organizaciones de mujeres en los años 70 y 80*”, en *Historia de los movimientos de mujeres en Panamá en el siglo XX*. Panamá: Universidad de Panamá.
- LUCIAK, Ilja (1998) “*Mujeres en transición. Izquierda revolucionaria, igualdad de género y democratización. Una comparación entre El Salvador y Nicaragua*”, en *Revista Estudios Centroamericanos*, Vol. 53. Págs. 597-598 y 619-642

- NAVAS, María Candelaria (2012) ***Sufragismo y Feminismo. Visibilizando el protagonismo de las mujeres salvadoreñas***. San Salvador: IMU y Universidad de El Salvador.
- SOLER, Ricaurte (1998) ***“Panamá Nación y Oligarquía (1925-1975)”***, en *América Latina: historia de medio siglo. Centroamérica y el Caribe*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- UNGO, Urania (2000) ***Para cambiar la vida: política y pensamiento del feminismo en América Latina***. Panamá: Instituto de la Mujer de la Universidad de Panamá.
- UNGO, Urania (2008) ***“Mujeres y Política en Centroamérica: un proceso de transformación de lo político”***, en *Participación Política de las Mujeres en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- UNGO, Urania (2011) ***“Cambiar para que todo cambie: una aproximación a la relación mujeres, política y cultura en Panamá”***, en *Saberes Situados/Teorías trashumantes*. La Plata: Dunken.

# REFLEXIONES SOBRE LA MIRADA QUE ESTUDIANTES VARONES CONSTRUYEN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO, EN EL TERRITORIO UNIVERSITARIO.

Romina Gil Lazzati  
Luis Alberto Canchi  
Ariel Aybar

## Resumen

En el siguiente artículo nos proponemos dar cuenta de algunos de los resultados de los últimos dos proyectos de investigación realizados por docentes e investigadores de la facultad de ciencias sociales (2014-2015 y 2016-2017) cuyo objeto de estudio fue la violencia de género en la UNC. En este marco se realizaron grupos focales con varones en lo que denominamos territorios masculinos y femeninos, en los mismo se pudo observar cómo estos sujetos reconocen situaciones de violencia de género en el ámbito universitario; donde las principales personas que padecen estas violencias son mujeres y/o varones con masculinidades no hegemónicas.

**Palabras claves:** violencia de género – universidad – estudiantes

## Introducción

En este escrito nos proponemos dar cuenta cómo los estudiantes significan, interpretan y viven las situaciones que ellos mismos interpretan como violencia y de qué manera se construyen masculinidades en estos ámbitos. El artículo se va a centrar principalmente en las situaciones de discriminación sexista y el acoso, que se produce en el ámbito universitario. En este sentido, siguiendo a Connell (1997), se puede apreciar en que en todo sistema de género se definen maneras de ser mujer y varón, es decir ciertas prácticas de feminidades y masculinidades, que siempre se encuentran en constante relación.

*“... En lugar de intentar definir la masculinidad como un objeto (un carácter de tipo natural, una conducta promedio, una norma), necesitamos centrarnos en los procesos y relaciones por medio de los cuales los hombres y mujeres llevan vidas imbuidas en el género. La masculinidad, si se puede definir brevemente, es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura...” (Connell, 1997, pág. 6).*

Para el autor, el sistema de género plantea diferencias entre varones y mujeres, pero también dentro de los mismos varones, no existiría un solo tipo de masculinidad; Por lo cual, es necesario analizar las relaciones entre los varones y poder comprender las posiciones que se ocupan en un momento determinado. Dentro de estas relaciones existe una masculinidad hegemónica, es decir “... la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres...” (Connel, 1997, pág.12). Masculinidad hegemónica va cambiando sus cualidades a lo largo de la historia, pero que se sustenta en el androcentrismo. En donde se considera de manera valorativa y se apoya socialmente que los hombres y lo masculino son superiores, mejores, más adecuados, más capaces y más útiles que las mujeres. Por ello es legítimo que tengan el monopolio del poder, de dominio y de violencia. Así el androcentrismo se expresa en el machismo como magnificación de ciertas características de los hombres, de su condición masculina, de la masculinidad y, en particular de la virilidad: abigarrada mezcla de agresión, fuerza dañina y depredadora, y dominación sexual (Soldevila, 2014)

El ámbito universitario no está exento de la reproducción del androcentrismo, y de la construcción de “formas de ser mujer” y “formas de ser varón”. La institución educativa se presenta de esta forma como reproductora de mandatos de género, como Flores expresa

*“Los discursos y prácticas educativas producen y reproducen saberes y mandatos acerca de los cuerpos y las sexualidades para constituir sujetos de género y de preferencia sexual. Comprometidas con la transmisión de modelos hegemónicos de ser varón y de ser mujer, en las instituciones educativas así como en los estudios académicos, poco o nada se reflexiona acerca de la sexualización de la política del conocimiento...” (Flores, 2009,1).*

Por lo cual los estudiantes reconocen ciertas prácticas que a nuestro entender reproducen la ideología genérica patriarcal y en donde ellos afirman su masculinidad.

## **Discriminación Sexista**

En los grupos focales realizados con estudiantes varones se puede observar cómo construyen masculinidades y sentidos de los que es “ser varón” “ser mujer” en los territorios masculinos y femeninos de la universidad, ellos ex-

presan que cotidianamente se marcan los espacios y tareas que corresponde a cada unx a través de comentarios sutiles y no tan sutiles de sus habilidades y competencias.

Por un lado, en todos los grupos focales que se realizaron los estudiantes expresan que hay un imaginario social acerca de quienes tienen que estudiar esas carreras y que especialidades corresponden a cada género. Es decir existe una diferenciación en las carreras que se apoya en las divisiones socio-sexuadas del saber, en la distinción entre “saberes masculinos” y “saberes femeninos”, en la “*manera en que en cada sociedad se instituyen las relaciones entre los sexos y cómo estas relaciones influyen en su vínculo con el saber*” (Mosconi, 1998). Es decir aquellas carreras donde el accionar profesional tiende a circunscribirse a funciones educativas y de cuidados (proyectando el trabajo reproductivo) serán consideradas propias de las mujeres. En tanto las actividades con mayor prestigio social, económicamente mejor remuneradas, que además son valoradas y reconocidas por que requieran de “inteligencia”, “racionalidad”, como son las carreras de las ciencias naturales, serán consideradas masculinas. Los estudiantes sostienen que tantos otrxs estudiantes, como profesorxs, sostienen en sus discursos que deben estudiar varones y mujeres y si se llega a ir en contra de esas normas se corre el riesgo de ser humillado, señalado entre otras cosas.

*“[Profesores y estudiantes] ...todo el tiempo se manejan desde lo discursivo, [donde hay] prácticas [curriculares] que tienen a excluir o hacer sentir a la mujer que tienen capacidades inferiores a la hora de conseguir laburo como futuro profesional, incluso desde las mismas docentes... es escuchar decir: bueno chicas, nosotras tenemos que reconocer, que nosotras como mujeres tenemos nuestras propias limitaciones... o sea, desde la misma docente... y sino, como poniéndola [a la mujer-estudiante-docente] en un lugar inferior”.*

*“...un grupo de personas, digamos, que capaz que quiera estudiar esa carrera, pero por la connotación sexual de que... la discusión social de que: “No, que te vas a meter en esa carrera, si... no es para varones, es para mina”... Ves en Trabajo Social, y todas son mujeres... y yo capaz que quiero hacer Trabajo Social, y... “No, que te vas a meter ahí”... y capaz que en cierto sentido, el varón, digamos... está en... de que no puede hacer lo que quiere porque todos dicen que no es así... capaz que por miedo no se mete o por vergüenza...”.*

Por otro lado, los estudiantes expresan que en los discursos y prácticas de otrxs estudiantes y de docentes se evidencian sentidos acerca de cómo son los



varones y las mujeres como estudiantes y cuáles son las características que cada uno debería de tener. Estos discursos se presentan como afirmaciones concretas o como impedimentos a poder acceder a espacios de su interés. En este sentido, siguiendo a Lagarde (1990), el sistema patriarcal procura generar identidades genéricas rígidas donde se reproduciendo los estereotipos de género, que sostiene que las mujeres son más “puntillosas” “estudiosas” “precisas” que los hombres y ellos son más “prácticos” “fuertes”.

*“[Los profesores han llegado] a decirles a nuestras compañeras: Vos no te metás, vos tenés los dedos chiquitos, andá al laboratorio... o cosas por el estilo...”*

*“...Había un profe que decía: para qué quieren las mujeres el título, para tenerlo en la cocina, en un cuadrado...”*

*[al preguntar sobre chistes sexistas] “...el concepto que la mujer puede menos, o tienen determinadas incapacidad respecto al hombre... son las que hablan más difícil, son las chismosas, todos esos prototipos que están incorporados en el género de la mujer, contar chistes de ese tipo... bueno, pueden estar chicos hablando en clase, y si las chicas hablan la agarran de punto a la mujer... pasa... y eso es por la diferenciación...”*

*“...un profe que toma para el parcial separado entre hombres y mujeres, siempre apunta que las mujeres son más puntillosas, a ellas le tomaba conceptos y a los hombres cosas más simples...”*

*“... pero por ahí, si veo que ciertas materias, como que los profesores son bastantes forros, perdón la palabra, con las mujeres solamente por el hecho de ser mujeres, como por decir: “No, una ingeniera mujer, así querés ir a laburar al campo, ¿vos vas a manejar un tractor?” Como que se ve esa diferencia, pero... por eso, como que te digo, no entiendo bien...”*

Con estas afirmaciones observamos cómo a través de discursos y prácticas se ponen en marcha ideas, valores, creencias, conocimientos, que esconden relaciones de dominación que son incorporadas por los actores/es sociales en el transcurso de su historia, marcando “el sentido del lugar ocupado” desde el cual se clasifica, juzga y actúa. La universidad se presenta de esta manera como un dispositivo que procura cristalizar identidades masculinas y femeninas, en donde, como bien plantea Morgade (2011), toda educación formal es también educación sexual y procura conservar el orden de género establecido.

De esta manera, las situaciones de discriminación sexista, descalificaciones y burla por su género, se presentan como cotidianas y naturales. Así, la violencia simbólica logra condicionar a través de una práctica continua la subordinación de las mujeres, al dominio de los hombres. Estas acciones, en conjunto con discursos y actividades que desalientan o impiden el acceso a prácticas académicas por el género del/la estudiante, funcionan como mecanismos disciplinadores, “recordándoles” cuáles son los espacios y el “deber ser”, principalmente de las mujeres, como así también, de los varones que se apartan de lo heteronormativo, en pos de seguir manteniendo una sociedad/universidad en donde ocupan un lugar subalterno.

### **Acoso vs “Piropos”. La falsa frontera.**

Dentro de los grupos de discusión, se utilizaron varios datos de situación obtenidos a través de una encuesta online, con una muestra representativa de 950 estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba.

Gracias a ese instrumento, se pudo confeccionar varios hechos que se expusieron en los grupos de varones y que incluimos dentro del acoso sexual, a saber: 1) 2,4 % declaró haber recibido extorsiones sexuales a cambio de acceder a un material, examen u otro requisito para el cursado o aprobación de materias; 2) 4,8% recibió llamadas, mensajes de textos y/o Facebook (referidos a su vida íntima) no deseados, realizados por alguien del ámbito universitario; y 3) 20% le han hecho comentarios subidos de tono u obscenos, silbidos, gestos en el aula, pasillos u en otros espacios de la universidad.

Estas situaciones violentas son ejercidas a través de todas aquellas prácticas cotidianas (frases, gestos, silbidos, tocamientos, entre otras) de carácter sexual manifiesto, las cuales revelan relaciones de poder entre géneros, pues son realizadas sobre todo por hombres y recaen fundamentalmente sobre mujeres (en la mayoría de casos desconocidas para ellos). Pudiendo realizarlas hombres solos o en grupo (CEPAL, 2015).

Dada la gran información que los varones aportaron en los distintos casos de situación, nos parece importante centrarnos en el tercer dato, ya que fue el hecho que más discusión generó en los distintos grupos.

En principio, los varones reconocen en sus facultades hechos de este tipo:

*“He escuchado un par de veces que le han chirleado a las compañeras”.*

*“Un no docente, pasó una chica, y la miró, pero desmedidamente, al punto de que la chica se puso incómoda”.*

*“Los compañeros le silban, o le tiran besos a las compañeras (en el aula)”.*

*¿Lo hacen lo mismo sin importar quién esté al lado?*

*“Sí”.*

*“Si, lo hacen sin problemas... por lo general... no sé cómo lo toman...”.*

*“Hay una docente que tiende mucho a toquetear a los estudiantes... varones, dice: usted que es pintoncito. Y agarra y los toquetea, toquetea, te abraza, te dice barbaridades... todo el tiempo, toda la clase, y te pone en una situación bastante incómoda, que todo el mundo se lo toma con gracia, pero es incómoda la situación. También a esa clase se la toman como que es la profesora haciéndote un chiste, y no, es una profesora usando la impunidad que le da ser una profesora para hacer lo que quiera”.*

*“Eso es como súper común, aparte de la mirada, el acoso de esa mirada, acá en esta Facultad hay muchas compañeras que son muy lindas, y por cómo, culturalmente se vienen vestido a la facultad, constantemente hay acoso en la mirada”.*

*“O cuando entra una compañera el profesor se para y la mira de arriba a abajo. A mí me paso de profes que dejan de dar la clase, pasa la compañera, la termina de mirar, vuelve a mirar al frente y sigue dando la clase... ningún tipo de problema en hacerlo”.*

Estos ejemplos, no hacen más que poner de manifiesto la relación asimétrica de poder principalmente entre hombres y mujeres, permitiendo inferir una vulnerabilidad de derechos sobre la persona que lo recibe, donde media una ausencia de consentimiento, y se coloca al interlocutor como sujeto pasivo, no válido. Todo ello favorecido por una realidad organizada desde una dicotomía que le circunscribe a lo masculino y a lo femenino, distintas atribuciones y cualidades jerarquizadas. Esta matriz de relaciones, mandatos, ámbitos asignados, etc. se arraigan en los procesos de socialización apareciendo como algo “obvio” y “natural”, ocultando el modo lo arbitrario, jerárquico y violento en el que se organiza los cuerpos identificados como hombre o mujer.

Y si bien, los varones reconocen que las mujeres serían las principales víctimas de esta situación. Analizando los comentarios de los distintos grupos, podemos observar la *imposibilidad* que tienen como hombres, de no hacer algún tipo de comentario, gesto, silbido, frente a una mujer/estudiante que les parezca atractiva:

*“Es algo normal, es algo natural, que sale de la persona, cuando vemos a alguien que nos agrada... eso de expresar nuestra... esa emoción, digamos”.*

*“o sea... ¡somos chicos!”.*

*“Ay, no... veo una mujer, no, no, miro para un costado, porque (sino) soy un viola... hago violencia, digamos... tampoco (es) estar castigándonos”.*

*“... pasa una changuita, que considero linda, y hacés un comentario, con el chango que está al lado... ¿No?... decir: ¡Eh, mi amor, volvé, dame un beso!”.*

*“Me parece que la cometemos mucho nosotros, como está tan naturalizado, vienen los finales y mirás a las mujeres, y no te das cuenta que no estas mirando la cara de la compañera, sino otros lugares... forma parte de la mecánica de la facultad... pero no deja de ser violento, me parece que hay grados de violencia, pero...”.*

*“El hecho de silbido (...) lo uso de modo de halago... yo lo hago como un método de halago, no como un método de inculcar (...) una incomodada en la otra persona”.*

Pero más allá de argumentar una *imposibilidad* (¿biológica/social?), hay también una calificación distinta de sus acciones, ya que habría ciertos comentarios que podrían considerarse “piropos” y por lo tanto no serían agresivos.

En consecuencia, al hacer foco en estos supuestos aspectos *inofensivos* y *agradables*, el acto del piropo no se pone en tensión y se naturaliza. A diferencia del acoso (el cual es mayoritariamente caracterizado como violento y agresivo), el piropo oculta por medio de palabras *bonitas* la misma lógica machista que sustenta ambas prácticas. Es decir, que a través del piropo, se pone de manifiesto que *no* hay posibilidad de *no hacer o decir* algo frente a alguien desconocida, quien se considera atractiva por parte de un hombre. Hay una apropiación simbólica de un cuerpo femenino que no se cuestiona, ya que tiene como base un modelo de masculinidad hegemónico que establece el modo de ser de los *verdaderos* hombres, para ser considerados como tales, así también fija cómo deben comportarse y relacionarse con su entorno y con las mujeres, qué lugares deben ocupar en la sociedad, qué tienen que pensar y cómo tienen que controlar sus sentimientos, entre otros mandatos (Aquilante y González, 2015).

Básicamente, tanto el acoso como el piropo, se tratan de una relación NO consentida, que expresan la imposición de los deseos de uno(s) por sobre los

de la(s) otra(s). Y al no poder verse esto, resulta difícil poder identificar estas situaciones como violentas, ya que el foco se pone en la mujer.

*“Depende del contexto en el que lo decís o haces... o sea, si estás entre dos, y pasa una compañera... y le decís a tu amigo: ¡Che, viste que linda que está!, para mí, ahí no hay violencia... pero si ella está pasando, y le gritas: ¡Bomba, bonita, te hago todo, menos la tarea! Ahí, sí (hay violencia)”*.

*“Yo creo que es un punto muy delicado para saber si es violencia o no... si la chica se viene muy provocativa, o sea, en su interior sabe que está pro-pensa a que le griten, o que le digan algo... entonces lo categorizas en vio-lencia si no es la intención de ella... pero ahora si su intención era levantar su autoestima mediante la mirada... mediante otros gestos... eso ya no es violencia... o sea, es una desubicación lo mismo, no estoy justificando el accionar de los hombres, porque justamente está mal”*.

*“Para mí a todas las mujeres les gusta que las miren... el tema es cuando, se desubican y le dicen cosas que están fuera de lugar”*.

*“Sí, está mal porque está muy naturalizado, pero me parece que no es tan violento, me parece, me parece... yo... desde mi punto de vista... sí [es vio-lento] cuando uno ya, lo está viendo con un deseo, pero sino es algo como normal, no lo veo como algo violento, violento es sí esta persona [que mira] la está codiciando a la otra, a eso me refiero”*.

*“Pero lo que yo digo es que hay chicas que se visten para que el hombre las vea. Y eso es algo, o sea, me lo han dicho propias amigas que tengo, que me dicen: sí, me pongo esto porque me gusta que me vean, o que me vean la cola... y a mí me lo dicen, por eso yo no sé hasta qué punto es o no violento. Eso es lo que no puedo entender. Que a mí me parece raro que una mujer diga eso, pero me lo han dicho”*.

Vemos que estos comentarios no se cuestiona la acción del hombre, sino a lo sumo, los modos que tiene de expresarse. En principio resulta difícil que se cuestionen por qué tienen que decir algo cuando ven a una mujer. El piropo no es señalado como una forma más de acoso, es algo naturalizado, inevitable para un hombre que ve un cuerpo femenino que le es “agradable”. Y ciertamente, avalado por cómo recepta la mujer ese comentario, gesto o silbido, y si tenía intención de que le dijeran ese tipo de comentarios, suscitado a través de una vestimenta provocativa.

Se reitera la posición en la que no se cuestiona la acción en sí, sino los modos de expresar un *piropo*. No hay una reflexión con respecto a por qué cuando vemos a alguien que nos parece atractiva le tenemos que decir algo. Este imperativo sociocultural está totalmente naturalizado. Poniendo en discusión *el límite* entre decir un *piropo* u ofender, esta frontera estaría principalmente dada por cómo recepta la mujer el comentario, gesto o silbido, y si la *intención* de la mujer, era que le dijeran ese tipo de comentarios, gestos, silbidos, o si se lo *busca* vistiéndose *provocativamente*.

En este sentido, Bourdieu (2000) expresa que por medio de la violencia simbólica la dominación masculina convierte a las mujeres en objetos simbólicos cuyo ser último es un ser percibido, que existe fundamentalmente por y para la mirada de los demás. Y en ella, se juega la condición masculina que supone un deber-ser en la virilidad, una virilidad que se vuelve carga en su necesidad de ser exaltada y validada por el colectivo masculino (*¿y femenino?*) cotidianamente.

De acuerdo con esto, Sara (2007) nos expresa que para los sujetos masculinos ser hombres implica el problema de alcanzar los parámetros del modelo heteropatriarcal, representando permanentemente el papel de hombre, ya que de no hacerlo son juzgados por ello. Desde este punto, los piropos fortalecen de manera soterrada en su aparente *inocencia*, la condición de hombre y principalmente de hombre heterosexual.

## Reflexiones Finales

En el escrito presentado se procuró describir algunos de los datos más significativos de las dos últimas investigaciones llevadas a cabo por un equipo de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Los datos de situación presentados demuestran como la Universidad no está exenta de (re)producir las relaciones sexo-genéricas imperantes en la actualidad, las cuales establecen modos y obligaciones de ser/actuar como hombres y mujeres. Comentarios discriminatorios, chistes, burlas, “piropos” o acoso son algunas de las situaciones que los varones pueden reconocer (o no) como situaciones de violencia que emergen, ya sea como sanción ante una práctica o discurso que cuestione el orden androcéntrico y machista establecido, o para reafirmar ciertas feminidades y masculinidades heteronormativas, que permiten legitimar ciertos quehaceres cotidianos en la vida universitaria de todx estudiante y (no) docente.

## Bibliografía

- AQUILANTE, L. y GONZÁLEZ, J. (2015). *Mirar el mundo en clave de género. Hacia la construcción de una igualdad real*. Consejo Provincial de la Mujer. 1ª Ed. Córdoba.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Argentina: Ed. Anagrama.
- CEPAL (2015). “*Acoso sexual en el espacio público: la ciudad en deuda con los derechos de las mujeres*”. Disponible en: [https://oig.cepal.org/sites/default/files/acoso\\_callejero\\_nov\\_2015.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/acoso_callejero_nov_2015.pdf)
- CONNELL (1997) “*La organización social de la masculinidad*”. Disponible en <http://higualitaris.grunyi.net/wordpress/wp-content/uploads/organizacion-social-masculinidad-connell.pdf>
- FLORES, V. (2009). “*Una pasión apagada. Erotismo y prácticas educativas*”. Versión web.
- LAGARDE, M. (1990). *La identidad femenina*. México, D. F.: Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina.
- MORGADE, G., comp. (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, 1ra. Edición, Buenos Aires: La Crujía
- MOSCONI, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA Ediciones Novedades Educativas.
- SARA, M. (2007). “*Los estudios de masculinidad. Una nueva mirada al hombre a partir del feminismo*”, en: *Cuerpo e identidad I* (Meri Torras Ed.). Edicions UAB. Barcelona.
- SOLDEVILA, A. y DOMÍNGUEZ, A. (comp.) (2014). *Violencia de género, una realidad en la universidad*. Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.

# **SOBRE LAS RELACIONES ENTRE FEMINISMO Y MARXISMO: UN APORTE DESDE LA TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL**

Velia Luparello<sup>238</sup>

Manuel Quiroga<sup>239</sup>

## **Resumen**

En el presente trabajo, pretendemos analizar las relaciones entre feminismo y marxismo tomando las posturas de distintas autoras feministas. En la primera parte, presentaremos brevemente dos de las perspectivas más conocidas sobre esta relación: la teoría del sistema dual y la teoría de la interseccionalidad, así como algunas críticas y dificultades que surgen de las mismas. Entre estos problemas, los principales implican una valoración de cuál era el lugar del marxismo clásico en relación al análisis de género y categorías relacionadas; cuál era la relación entre el sistema de opresión sobre las mujeres, el patriarcado, y el capitalismo; las relaciones entre trabajo productivo y doméstico; y cuál es la articulación específica de distintas formas de opresión en la sociedad contemporánea. En la segunda parte, desarrollaremos algunos aportes de la Teoría de la Reproducción Social, una escuela de análisis feminista-marxista desarrollada por activistas y académicas principalmente de Canadá, que nos parece ofrece una perspectiva teórica de gran interés para desarrollar análisis concretos desde un contexto latinoamericano. Finalizaremos con algunas observaciones sobre la aplicabilidad de este marco teórico a distintos temas de análisis social contemporáneo.

**Palabras clave:** Feminismo – Marxismo – Reproducción Social.

## **Introducción**

El presente trabajo pretende presentar los elementos centrales de una perspectiva dentro de la teoría feminista conocida como Teoría de la Reproducción Social. La misma constituye un intento de organizar una teoría unitaria de análisis de la sociedad que contenga los elementos centrales de la teoría marxista y los reinterprete para dar cuenta de una explicación global de las desigualdades de género dentro de las sociedades capitalistas modernas. Esta perspectiva, tiene

---

<sup>238</sup> CIECS (CONICET-UNC). Correo electrónico: luparello.vs@gmail.com

<sup>239</sup> CIECS (CONICET-UNC). Correo electrónico: manuelquirogasoto@gmail.com



un creciente desarrollo que creemos da una serie de respuestas sustantivas a viejos problemas de la teoría feminista.

La estructura del presente trabajo pretende interrogarse sobre las distintas vías con las cuales algunas perspectivas del feminismo han pensado su relación con el marxismo, interesándonos fundamentalmente por aquellas que postulan una relación de intercambio con el mismo y no consideran de por sí incompatibles ambas perspectivas. La confrontación de las teorías feministas con el marxismo, generan inevitablemente una serie de problemas teóricos, que han dado lugar a diferentes respuestas y posiciones. Entre estos problemas, los principales son: una valoración sobre el lugar del marxismo clásico en relación al análisis de género y categorías relacionadas; cuál es la relación entre los sistemas de opresión sobre las mujeres y el capitalismo; las relaciones entre trabajo productivo y doméstico; y cómo se articulan distintas formas de opresión en la sociedad contemporánea. De esto, se derivan planteos distintos sobre metodología de análisis e investigación de estas opresiones.

El presente texto está organizado en dos apartados. En el primero, presentamos brevemente dos de las perspectivas más conocidas sobre estos problemas: la teoría del sistema dual y la teoría de la interseccionalidad, así como algunas dificultades que surgen de las mismas y algunas críticas que se han postulado en relación a estas. En la segunda parte, analizamos algunos aportes de la Teoría de la Reproducción Social, una escuela de análisis feminista-marxista desarrollada por activistas y académicas (principalmente de Canadá), que nos parece ofrece una perspectiva teórica de gran interés para efectuar análisis concretos de las sociedades contemporáneas en distintos contextos. Finalizamos con algunas observaciones sobre la aplicabilidad de este marco teórico a algunos temas de este tipo.

## **Primera parte: Sistema Dual e Interseccionalidad**

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, las relaciones entre el movimiento feminista y las organizaciones de izquierda de la clase trabajadora han pasado por distintos estadios de articulación y conflicto. Una característica de los feminismos de la llamada “Segunda Ola” fue el desarrollo de esfuerzos teóricos para comprender la opresión y las estrategias de emancipación de las mujeres en viva relación con los movimientos políticos y sociales de su época. A modo de síntesis, coincidimos con Arruzza (2015) cuando explica que:

“Buscando de tanto en tanto ofrecer respuestas a los problemas que eran planteados por las luchas y los procesos de subjetivación de

las mujeres, las pensadoras feministas han ofrecido respuestas muy divergentes a la cuestión de la relación entre género y clase y entre patriarcado y capitalismo. Se ha intentado interpretar el género utilizando los instrumentos de la crítica de la economía política, hacer de la opresión de género una extensión de la relación de explotación entre capital y fuerza de trabajo, o bien leer las relaciones entre hombre y mujer en términos de antagonismo de clase, o aún de afirmar la prioridad de la opresión patriarcal respecto a la explotación capitalista. Se ha intentado interpretar la relación entre capitalismo y patriarcado en términos de interrelación entre dos sistemas autónomos y, al contrario, leer el modo en el que el capitalismo ha subsumido y profundamente modificado la opresión patriarcal” (Arruzza 2015:19 – 20).

Sin poder agotar todas las respuestas posibles que Arruzza enuncia, En esa línea, a continuación planteamos los aportes de Heidi Hartmann (1979) y de Kimberlé Crenshaw (1991) como dos exponentes de referencia de la teoría del sistema dual y de la teoría interseccional, respectivamente.

### **Heidi Hartmann y el “infeliz matrimonio”**

“Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresista entre marxismo y feminismo” (1979) es una de las obras más relevantes que propuso repensar la relación entre marxismo y feminismo. Afirmando que: “las categorías marxistas, como el capital, son ciegas al sexo” (Hartmann, 1979: 8), la crítica de Heidi Hartmann hacia los estudios marxistas y marxistas feministas se basó en que, si bien éstos desarrollaban el vínculo entre el trabajo doméstico y el asalariado, ninguno se proponía explicar las relaciones patriarcales entre varones y mujeres en el sistema capitalista. En este sentido, postula la necesidad de incorporar una perspectiva feminista al método marxista para encontrar *las bases materiales* del patriarcado. De acuerdo a esto, su concepto de patriarcado es el siguiente:

“En resumen, definimos al patriarcado como una serie de relaciones sociales que tienen una base material y en el cual existen relaciones jerárquicas y solidaridad entre varones que les permiten dominar a las mujeres. La base material del patriarcado es el control de los varones sobre la fuerza de trabajo de las mujeres (...) Los elementos cruciales del patriarcado(...) son: el matrimonio heterosexual (y la

consecuente homofobia), el trabajo doméstico y de crianza femeninos, la dependencia económica de las mujeres para con los varones (reforzada por las disposiciones del mercado laboral), el Estado, y numerosas instituciones basadas en las relaciones sociales entre los varones –clubs, deportes, sindicatos, profesiones, universidades, iglesias, corporaciones y ejércitos–” (Hartmann, 1979: 14).

La idea de Hartmann es que el sistema patriarcal constituye un sistema intrínsecamente distinto del capitalismo, con el cual coexiste: de allí que esta perspectiva, ampliamente difundida, se denomine como *teoría del sistema dual*. No obstante, dicha aproximación muestra sus debilidades teóricas al momento de explicar el *por qué* y el *cómo* de tales relaciones. Retomamos la crítica de Cinzia Arruzza:

“La teoría del sistema dual permitió a la teoría marxista de las relaciones económicas y sociales permanecer básicamente inalterada; por lo que, al asumir que las categorías marxistas son ciegas al sexo, sólo se requiere adicionarle una teoría de las relaciones de género. Por otra parte, la dificultad del feminismo marxista (y del marxismo) para identificar claramente la lógica subyacente de la relación entre la opresión de las mujeres y la dinámica capitalista a nivel teórico favorece la confirmación de teorías de dos o tres sistemas que reproducen una percepción fragmentada del mundo social. Dicho de otro modo, recurrir a nociones tales como modo de producción patriarcal y racial, o modo de producción sexo-afectivo (...) para explicar la persistencia de diferentes formas de discriminación de género bajo el capitalismo a nivel sistémico, es equivalente a emplear el recurso *deus ex machina* o asumir precisamente lo que necesita ser explicado” (Arruzza, 2016: 13).

Consideramos que, dentro de aquellas perspectivas interesadas en desarrollar una teoría general para el análisis social, las posiciones dualistas tienen limitaciones para analizar justamente la persistente articulación de distintas mecánicas de opresión y explotación y su lugar sistémico.

## Las perspectivas interseccionales

El artículo “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color” (1991) de Kimberlé Crenshaw vino a teorizar un problema que complejizó la perspectiva de la construcción política del movi-

miento feminista. Partiendo de la crítica de que el feminismo contemporáneo y los movimientos antirracistas habían fallado en considerar las dimensiones múltiples de las identidades, Crenshaw consideró que las experiencias específicas de las mujeres de color tendían a no ser representadas en los discursos del feminismo y del antirracismo. Debido a su identidad interseccional, como mujeres y negras, los discursos que responden sólo a una u otra dimensión las marginalizan en ambos casos. En ese sentido, se hace necesario un análisis de cómo la convergencia de los sistemas raciales, de género y de clase estructuran las experiencias de las mujeres de color (Crenshaw 1991:1242 – 1245). De esta forma, afirma Crenshaw:

“El concepto de interseccionalidad política pone en foco que las mujeres de color forman parte de dos grupos subordinados que frecuentemente cuentan con agendas enfrentadas. De hecho, sus experiencias racializadas y generizadas definen al mismo tiempo que limitan los intereses de todo el grupo. Por ejemplo, el racismo experimentado por los varones de color tiende a determinar los parámetros de la estrategia antirracista, así como el sexismo vivido por las mujeres blancas tiende a sentar las bases del movimiento feminista. El problema no es simplemente que no reconocen la dimensión “adicional” del patriarcado y el racismo, sino que hace imposible articular al racismo con el sexismo. Debido a que las mujeres de color viven el racismo de una manera distinta a los varones de color, y que el sexismo no es experimentado igual que las mujeres blancas, el antirracismo y el feminismo son limitados por sus propios términos” (Crenshaw 1991: 1252).

El enfoque de la intersección de múltiples formas de opresión conlleva, sin embargo, un problema del análisis: ¿Cuántos y cuáles son los sistemas de opresión que articulan la vida social?

El enfoque de la interseccionalidad ha ganado tracción en los últimos años. En opinión de Salem, esta perspectiva ha sido progresivamente adoptada por una academia neoliberalizada, utilizada como una visión relacionada con la “diversidad” y la “desigualdad”, en vez de abordar relaciones de poder y dominación (Salem 2016:4). A su vez, progresivamente ha ido centrándose en analizar identidades particulares, inhibiendo abordajes que puedan dar cuenta de la universalidad (relativa) de las relaciones capitalistas e incluso de la opresión de género (Salem 2016:7). La idea de Salem es que la perspectiva interseccional

puede ser revitalizada a partir de la inclusión de interpretaciones marxistas no reduccionistas en la misma.

## **Segunda parte: La Teoría de la Reproducción Social**

los planteos teóricos de la Teoría de la Reproducción Social (TRS) abona a la superación de las dificultades de las perspectivas previas analizadas. El surgimiento de esta corriente estuvo relacionado con dos temas que generaron mucho debate en las filas de las feministas en las décadas de 1960 y 1970. Por un lado, la relación entre marxismo y feminismo y las limitaciones del primero para dar cuenta de las opresiones de género dentro de las relaciones sociales de producción capitalistas. Por otro, el debate sobre el trabajo doméstico implicó una aproximación a la “cuestión de la mujer” desde el enfoque de la economía política y la división sexual del trabajo (Ferguson y McNally, 2013). Estos primeros debates son recuperados por el planteo de la TRS, que a su vez intenta alejarse del reduccionismo económico de algunos primeros escritos del feminismo marxista e incorpora el factor subjetivo a través de las categorías de “corporalidad” y “experiencia”, refutando así la falsa dicotomía que la disputa entre el estructuralismo y el posmodernismo había generado entre lo social y lo corporal (Ferguson, 2008).

## **La metodología para analizar el efecto de opresiones múltiples y de la explotación**

En el enfoque interseccional original que, como aduce Salem, estaba fuertemente ligado al feminismo negro, se discutía teóricamente la importancia estructuradora de la raza y la clase frente a un feminismo identificado mayormente como blanco y de clase media. Pero incluso con esas especificaciones, existen problemas de explicación de estos sistemas de opresión, y la necesidad de evitar una estrategia de análisis que implique la “multiplicación infinita de sistemas de opresión”, constatando que: “Cuando todo determina el resto, la noción de determinación pierde su función explicativa y evitar una regresión infinita en las cadenas causales se vuelve imposible” (Arruzza 2016: 15). El problema central con los enfoques de yuxtaponer sistemas de opresión es que postulan lo que hay que explicar: Es decir, porqué existen diversas opresiones, cómo surgen históricamente y se combinan.

Esto conduce a un problema metodológico que entendemos puede resolverse con algunos de los planteos de la dialéctica marxista. Ésta implica suponer

que la sociedad debe ser analizada desde el punto de vista de la totalidad, donde cada aspecto particular de las relaciones sociales (opresión de género, racial, explotación laboral, etcétera) está subordinado a la totalidad y la co-determina a su vez. Desde este enfoque las relaciones de reproducción inherentes al capitalismo son un aspecto tan necesario del sistema como las de producción. A su vez, puede desarrollarse teóricamente desde este enfoque el modo en que algunas de las desigualdades son funcionales a la reproducción del sistema en general. Así, de acuerdo con Sara Salem:

“De hecho, en tales análisis marxistas, el capitalismo no es una intersección sino el *contexto* dentro del cual categorías sociales como género, clase, sexualidad y raza son constituidas, y este contexto mismo es analizado en tanto constituido por estas categorías. Es también el contexto dentro del cual podemos analizar cómo categorías y conceptos específicos son desdeñados y se les niega legibilidad y la posibilidad de ser abordados” (Salem 2016, 11).

Es fundamental entonces, para explicar por qué existe la opresión de género, analizar la relación históricamente determinada que se da entre producción y reproducción en las sociedades capitalistas.

## **Producción y Reproducción**

En su intento de desarrollar una comprensión integral sobre las interrelaciones entre clase, género y raza, que al mismo tiempo logre incorporar la experiencia sin perder de vista el contexto capitalista que influye en la misma, la TRS se presenta como una aproximación materialista dialéctica al análisis de las opresiones dentro del sistema capitalista. Se diferencia de las lecturas marxistas o marxistas feministas previas,<sup>240</sup> por el hecho de que parte de una lectura de *El Capital* de Karl Marx en pos de analizar críticamente las categorías de “trabajo”,

---

<sup>240</sup> La gran mayoría de las primeras elaboraciones de las feministas marxistas abordaron la cuestión de la mujer principalmente a partir de la obra de Engels “La Familia, la propiedad privada y el Estado”, como por ejemplo Mitchell (1966) y Firestone (1973). Esto produjo avances en la teorización sobre la doble explotación que sufrían las mujeres trabajadoras y la necesidad de lograr su emancipación a través de la revolución social proletaria. Asimismo, muchos de estudios se enfocaron en la homologación de las relaciones entre clases y las relaciones entre los sexos, con lo cual las categorías de “clase” y “género” terminaban siendo jerarquizadas y/o contrapuestas.

“producción” y “reproducción” como relacionales, evitando repetir viejas formulaciones que ordenen jerárquicamente a la clase respecto del género.

En este sentido, uno de los fundamentos de esta teoría es la crítica a la noción de distintas versiones de la teoría del sistema dual (comunes en el feminismo marxista de la década de 1970), en referencia a que la separación relativa entre la producción y la reproducción, propia del modo de producción capitalista, implica la existencia de dos sistemas (o incluso dos modos de producción) con lógicas separadas: la economía asalariada, por un lado, y la economía doméstica por otro. En su lugar, la TRS parte de la ampliación del concepto de “trabajo” incorporando tanto al trabajo productivo ligado a la economía de trabajo remunerado, como al trabajo doméstico (en su mayoría realizado por mujeres) necesario para reproducir y mantener a la actual (y próxima) generación de trabajadorxs. Entonces, partiendo de la premisa de que la producción y la reproducción son parte de todos los elementos necesarios para reproducir las relaciones capitalistas (incluyendo las tareas de cuidado de lxs niñxs, trabajadorxs activxs, adultos mayores, personas con discapacidad o enfermedad, etcétera), es decir, son momentos dialécticos de una totalidad. La TRS incorpora un concepto clave: trabajo corporizado (*embodied labor*). Como lo explica Ferguson, el uso de la misma implica una aproximación materialista con especial énfasis en la dimensión corporal del trabajo (por lo tanto, generizado y racializado) y la insistencia en que los procesos de reproducción social se encuentran relacionamente integrados (Ferguson 2008: 44).

La ubicación de estos cuerpos trabajadores tiene una importancia crucial para explicar cómo lxs individuxs y los grupos participan en el proceso de reproducción social. Y si bien analíticamente pueden ser diferenciables, estos elementos nunca son vivenciados aisladamente los unos de los otros. De esta forma, se entiende que la opresión de las mujeres no se debe al trabajo doméstico en sí mismo, o sus características biológicas, sino a la relación de estos aspectos con la dinámica de la reproducción del capital:

“El ordenamiento de género capitalista está así estructuralmente fundado no en un patriarcado transhistórico o un modo de producción doméstico separado, sino en la articulación social entre el modo capitalista de producción y el trabajo doméstico de la clase obrera, que es fundamental para la producción y reproducción de la fuerza de trabajo” (Ferguson y McNally 2013:26).

A su vez, existen distintas posiciones sobre cómo determinar la naturaleza precisa de la relación entre trabajo productivo e improductivo. La postura de

Delphy afirmaba que el trabajo doméstico impago de las mujeres muchas veces servía para producir mercancías (en especial en el ámbito rural) y que incluso si no lo hacía, debía ser considerado productivo porque suplía una necesidad que de otra manera era cubierta con dinero (Delphy, 1970). Ante esta posición, nos parece más preciso el planteo de Arruzza:

“Si producción implica la producción de valor, entonces mientras cada proceso de producción es al mismo tiempo, en un sentido, un proceso de reproducción, lo opuesto no es verdad (...) La burocracia estatal, la política, el control policial, la familia, la escuela, la ciencia, la tecnología, todas toman parte en la reproducción de las condiciones de producción y de una determinada formación social concreta, pero de acuerdo con Marx no implican producción de valor” (Arruzza 2016: 18).

En nuestra opinión, esta distinción teórica es muy importante, no sólo para el análisis preciso del capitalismo como modo de producción fundado en la explotación del trabajo asalariado, sino también para la explicación de la opresión de las mujeres: por un lado, porque una de las características esenciales del capitalismo es la separación del trabajo productivo y reproductivo, algo que no existía en sociedades anteriores.<sup>241</sup> Por otro lado, porque permite explicar cómo la forma de subordinación que emerge de la organización del trabajo de reproducción bajo el capitalismo, toma la forma de una relación que es parte del ámbito doméstico privado y resulta por tanto invisibilizada y naturalizada (Laslett y Brenner 1989: 386)

## **A modo de conclusión**

Consideramos que la TRS tiene un gran potencial para el análisis de diversos procesos relacionados con el género y el funcionamiento general de las relaciones sociales en la época contemporánea. Una de las autoras de esta ponencia, ha escrito un trabajo tratando de analizar desde esta política las políticas sobre aborto y control de natalidad en algunos países latinoamericanos, en particular en Perú (Luparello, 2017). Asimismo, trabajos como el de Ferguson y McNally (2015) son un ejemplo de cómo puede usarse este enfoque para analizar cómo la reproducción social deviene transnacional, en el caso de familias migrantes, y cómo el capital aprovecha diferenciales en los costos de reproducción social

---

<sup>241</sup> Este argumento es central en el famoso libro de Silvia Federici *Calibán y La Bruja* (Federici 2011).



en distintas sociedades para sus propios fines. Esperamos con este trabajo contribuir a la difusión, el estudio y el análisis crítico de esta perspectiva.

## Bibliografía

- ARRUZZA, C. (2015), *Las sin parte. Matrimonios y divorcios entre feminismo y marxismo*. Colección Crítica & Alternativa. Barcelona. Editorial Sylone.
- ARRUZZA, C. (2016), “*Functionalist, Determinist, Reductionist: Social Reproduction Feminism and its Critics*”, en *Science & Society*, Vol. 80, No. 1, Enero: 9–30.
- CRENSHAW, K. (1991). “*Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*”, en *Stanford Law Review*. 43. pp. 1241–1299.
- DELPHY, C. (1970; 1985), “*El enemigo principal*”, en Delphy, *Por un feminismo materialista*. Barcelona: laSal (ediciones de les dones, Cuadernos Inacabados):11–28.
- FEDERICI, S. (2011) *Calibán y La Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Colección nociones comunes. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- FERGUSON, S. (2008), “*Canadian Contributions to Social Reproduction Feminism, Race and Embodied Labor*”, en *Race, Gender & Class*, Vol. 15, No. 1/2 (2008): 42–57.
- FERGUSON, S. y MCNALLY D. (2013) “*Capital, Labour–Power, and Gender– Relations: Introduction to the Historical Materialism Edition of Marxism and the Oppression of Women*”, en Vogel, L. (Ed.), *Marxism and the Oppression of Women*. Londres: Brill.
- FERGUSON, S., & McNally, D. (2015). “*Precarious migrants: Gender, race and the social reproduction of a global working class*”, en *Socialist Register*, 51(51), 1–23.
- FIRESTONE, S. (1973; 1976), *La dialéctica del sexo. En defensa de la revolución feminista*. Barcelona: Kairós.
- HARTMANN, H. (1979; 1982) *Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresista entre marxismo y feminismo*. Lima: Centro Flora Tristán.
- LASLETT, B., & BRENNER, J. (1989). “*Gender and social reproduction: Historical perspectives*”, en *Annual Review of Sociology*, 15(1), 381–404.
- LUPARELLO, V. (2017). “*Aborto y capitalismo: un análisis de las políticas de control poblacional y de desarrollo económico en América Latina desde la mirada de la Teoría de la Reproducción Social (1950 – 1980)*”, en *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, Vol. 18 N° 2, Julio–Diciembre: 103–120
- SALEM, S. (2016). “*Intersectionality and its discontents: Intersectionality as travelling theory*”, en *European Journal of Women’s Studies*, N° 1: 1–16.

# TRANSVERSALIZACIÓN DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE GÉNERO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, UN DESAFÍO.

María Alejandra Martín<sup>242</sup>

## Resumen

A partir de la presente ponencia se pretende reflexionar sobre algunas posibilidades institucionales que permitirían integrar los estudios de Género y sexualidades a las funciones sustantivas de nuestra Facultad de Ciencias Sociales: la investigación, la docencia y la extensión. La Facultad de Ciencias Sociales –FCS–, nace en la Universidad Nacional de Córdoba –UNC–, con consolidados saberes y prácticas fundadas en el campo de los estudios de género, fortalecerlos y expandirlos contribuirá a la transformación positiva de las relaciones de género a su interior y aportará –aún más– a la formación de universitarios preparados para la deconstrucción de las diversas formas de opresión y discriminación imperantes en nuestras sociedades.

**Palabras claves:** Universidad – Transversalización – Estudios de Género

## Introducción

Las fotos que identifican rápidamente a la Reforma Universitaria –y decimos fotos por simplificar los postulados y la producción intelectual de la época– no dan cuenta de las mujeres que estuvieron presentes en la UNC desde los albores mismos del proceso de transformación y modernización institucional. Afortunadamente, trabajos académicos realizados en las últimas décadas, las visibilizan con nombres y detalle de carreras (en gral. parteras) de las que egresaron ya en la segunda mitad del siglo XIX. Traerlas aquí, nos distraería del planteo central de esta ponencia, pero obviar su mención haría pensar que aquella invisibilidad no estuviera vinculada con las problemáticas de género que pretendemos erradicar.

A mediados del S XX la incorporación masiva de mujeres a la UNC<sup>243</sup> constituye una marca que resulta inevitable mencionar en nuestra historia institucional. Ésa incorporación, primero como alumnas y posteriormente como docentes ha ido configurando Facultades con o sin preeminencia de sexo en

---

<sup>242</sup> Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Córdoba

<sup>243</sup> Por Jaqueline Vassallo Archivo <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/ellas-no-salieron-en-la-foto/>

sus aulas. Algunas Facultades, aún hoy conservan esas configuraciones, aunque tienden a ir suavizando las brechas de ingreso y egreso por sexo. Será más tarde (o en otro trabajo) que nos preguntaremos por los otros sexos y los géneros que habitamos estas aulas.

A cien años de la Reforma Universitaria, asistimos, en la Universidad Nacional de Córdoba a la normalización de la recientemente creada Facultad de Ciencias Sociales.<sup>244</sup> Durante las presentaciones del proyecto de Facultad se argumentó que:

“Dicho proyecto contiene, y siempre lo hizo –desde los primeros momentos de su discusión– la preocupación por consolidar las ciencias sociales en Córdoba en su dimensión crítica, en su función transformadora, y en su capacidad de incidencia real en el campo de las políticas públicas y/o en los procesos de movilización y transformación social.

“(…) Una nueva institucionalidad otorgará mejores oportunidades para posicionar a las ciencias sociales, en igualdad de condición, en los procesos y espacios donde se discute la política universitaria y en consecuencia las líneas prioritarias de la política, los recursos necesarios y los criterios de su distribución. Desde esta perspectiva, la Universidad debe pensarse como espacio productor de conocimiento social, aunque para ello, debe imperiosamente sacudir sus viejas y esclerosadas maneras de pensar lo social y lo político”.<sup>245</sup>

Reitero el último párrafo citado...

Desde esta perspectiva, la Universidad se presenta como un espacio productor de conocimiento social, aunque para ello, debe imperiosamente sacudir sus viejas y esclerosadas maneras de pensar lo social y lo político; Y me pregunto si éste el momento para plantear como interrogante, si para sacudir las viejas maneras de pensar lo social y lo político una alternativa es la transversalización

---

<sup>244</sup> La creación de la FCS, dada en Asamblea Universitaria en diciembre de 2015, se conforma sobre la base de tres dependencias universitarias preexistentes: Escuela de Trabajo Social, el Centro de Estudios Avanzados y del Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública

<sup>245</sup> Cuella S. y Servetto A. (2015) La institucionalización de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Córdoba: algunos aportes al debate. KAIROS. Revista de Temas Sociales, Dossier especial. Universidad Nacional de San Luis.

de perspectivas críticas de género en la Facultad de Ciencias Sociales<sup>246</sup> –FCS–, un desafío que deseamos.

## Un punto de partida

Las dependencias universitarias que dan origen a la FCS permiten una configuración de partida que podríamos valorar como privilegiada, en relación a nuestro planteo: ya que la Facultad surge con una matrícula de grado feminizada, su cuerpo docente mantiene una preeminencia femenina, se viene desarrollando seminarios de grado optativos que abordan problemáticas de género, que existe a nivel de posgrado un doctorado en éste campo, que existen numerosos y consolidados equipos de investigación que trabajan desde ésta perspectiva, así como numerosas actividades de extensión y consultorías.

Podríamos detenernos en esas fortalezas, sin embargo, la intensión de éste trabajo es promover que, a partir de ellas, nos formulemos nuevos desafíos. Uno de ellos, concretamente, es generar un espacio específico –a nivel del área central de la Facultad– que articule y potencie lo existente, a fin de promover el reconocimiento efectivo de la perspectiva de género como dimensión transversal de las políticas y prácticas institucionales.

Parece necesario aclarar que esta ponencia no pretende desplegar un plan estructurado (lo cual sin la participación del resto de la comunidad de la casa sería imposible) sino que constituye una invitación a pensar que aquella reforma universitaria, lo que la hizo posible y lo que permitió (impacto) se constituyen en un legado: pensar a la Universidad –en nuestro caso la FCS– desde lo social y lo político con un sentido inclusivo y transformador.

Sin dudas, la democratización de la Universidad será siempre un proyecto incompleto, pero mucho más si deja por fuera de sus propósitos un abordaje de las diferencias sexuales y de género y su impacto en la construcción de conocimiento crítico y la formación de recursos humanos.

---

<sup>246</sup> Con la creación de la FCS se implementan dos carreras nuevas, las licenciaturas en Ciencia Política y Sociología que, junto a la licenciatura en trabajo Social se constituyen en los espacios académicos de grado. La Lic. en Trabajo Social es resultado de un proceso de crecimiento y consolidación que inicia en 1957 y a lo largo de ese tiempo ha ido permeando –no puedo determinar en qué grado– los espacios curriculares con una perspectiva en que las problemáticas de género son abordadas para la formación de l\*s estudiantes. Por su parte las licenciaturas en Sociología y Ciencia Política, inician el desarrollo de sus planes de estudio en el marco de la normalización de la Facultad como condición para alcanzar la institucionalidad plena de la nueva unidad académica.

## Políticas de género y políticas de conocimiento

Se destaca la producción teórica del S XX, período en que estalla el interés por construir categorías de análisis e interpretaciones sobre las relaciones sociales entre los sexos que anticiparon los desarrollos de las teóricas feministas a partir de la década del setenta. La llamada “segunda ola” del movimiento feminista tuvo una fuerte incidencia en el mundo académico, inspiradas en trabajos pioneros como los de Simone de Beauvoir en la década del cincuenta o Margaret Mead en la década del sesenta.

Como otras teorías que en su momento fueron emergentes y desafiaron las posiciones dominantes, la crítica feminista se desarrolló al interior de las ciencias sociales, utilizando y criticando los enfoques, conceptos y teorías existentes. En la historia de las teorías feministas, se suelen reconocer dos vías complementarias y muchas veces contradictorias, en la construcción de estas arquitecturas conceptuales e interpretativas: una crítica interna a las disciplinas y una elaboración inter o trans-disciplinaria, procesos estrechamente imbricados. Más de 50 años de producción teórica y de análisis empírico permite contar en la actualidad con un cuerpo vasto y sólido de teorías y enfoques que nos permiten obtener algunas respuestas en torno a variadas preguntas como: ¿Tiene sexo la sociología? ¿tiene sexo el poder? ¿Cuáles son las consecuencias de las relaciones de poder patriarcales y heteronormativas para la calidad de la democracia y el ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos?

El saber, dice J. Scott (1988) alude a la comprensión que producen las culturas y sociedades sobre las relaciones humanas, y en este caso, sobre las relaciones entre mujeres y hombres. Es producido de manera compleja en el marco de entramados epistémicos que tienen una historia relativamente autónoma. Sus usos y significados son objeto de cuestionamientos políticos y son los medios mediante los cuales se construyen las relaciones de poder, dominación y subordinación. El conocimiento o el saber no sólo se refieren a ideas, sino también a instituciones y estructuras, prácticas cotidianas, ritos especializados, es decir, a las relaciones sociales en general. El saber es una forma de ordenar el mundo: no es anterior a la organización social pero es inseparable de ésta. El género es la organización social de la diferencia sexual lo cual no significa que el género refleje simplemente diferencias físicas naturales y fijas entre hombres y mujeres. El género, aclara Scott, es el saber que establece significados para diferencias corporales. Estos significados varían a través de las culturas, grupos sociales, y a través del tiempo, ya que nada en el cuerpo, ni siquiera los

órganos reproductivos femeninos, determina de manera unívoca la forma de estas divisiones sociales.<sup>247</sup>

Así, en el terreno analítico el desarrollo de los estudios sobre las mujeres ha venido acompañado de cambios conceptuales y lingüísticos importantes que han permitido avances epistemológicos relevantes. Se pasa de hablar de *la Mujer*, a incorporar el saber de *las mujeres* en todas las perspectivas del saber social y, posteriormente, a hablar de *género* y a señalar las relaciones de género como un aspecto fundamental de sociedades actuales o del pasado, que habrán de tenerse cuenta en todo análisis teórico. Podemos decir que el androcentrismo dominaba de tal forma las Ciencias Sociales, que no había conciencia de ello, se trataba de un sesgo tan generalizado que pasaba inadvertido.

¿Cómo hacer para revisar si esas traslaciones tienen vigencia en los planes de estudio de las nuevas carreras de la FCS?

Debo iniciar esta idea, reconociendo el esfuerzo realizado por l\*s docentes que asumen el dictado de las cátedras correspondientes a los nuevos planes de estudio como “carga anexa” a sus cargos en la propia FCS o de la UNC. Sin embargo, no puedo dejar de preguntarme si es éste el momento para examinar los contenidos y las bibliografías utilizadas para dar respuesta al desafío que planteamos. ¿Habrá que esperar a un cambio de plan de estudios para hacerlo? Habrá que esperar que las partidas presupuestarias permitan cubrir las cátedras por concurso y promover allí/entonces la presentación de un programa que aborden los contenidos atendiendo una perspectiva de género? O, ¿serán los seminarios optativos los únicos espacios que, por fuera de los planes, tengan la responsabilidad de señalar el sesgo de género en la formación?

Ante lo cual nos formulados, por lo menos, tres alternativas, en un orden que implica una jerarquización de las opciones:

- Fortalecer, la transversalización progresiva de contenidos curriculares con perspectiva de género como herramienta teórico-metodológica en todas las áreas de conocimiento.
- Promover la incorporación de una asignatura sobre relaciones de género y perspectiva de género en los cursos de ingreso de las licenciaturas.
- Garantizar asignaturas optativas, aunque corresponda a un nivel avanzado del desarrollo de los planes de estudio.

---

<sup>247</sup> Scott, J (1990) “El género, una categoría útil para el análisis histórico”, Ed. Alfons el Maganim, Valencia.

## **La construcción de conocimiento. Investigación, sensibilización y abordaje de problemáticas vinculadas a violencias de género.**

Parecen sobrar evidencias acerca de que en el mundo académico –aunque se la pretenda distinguir de otros ámbitos sociales– se construye una práctica cotidiana similar a la de otros ámbitos sociales, sostenida por un saber común y una cultura, por lo menos, androcéntrica.

Plantearse la institucionalización de la perspectiva de género implica un proceso mediante el cual se construyan acuerdos y compromisos político-académicos que se expresen en normas, procedimientos y estructuras que definan y den sentido a innovadores valores de equidad; implica, por tanto, desplegar un nuevo paradigma con el correspondiente desarrollo del instrumental teórico conceptual, metodológico y operativo (indicadores e instrumentos administrativos). Proponerse ésa meta, implica un enorme esfuerzo que debe ir acompañado de una férrea decisión política que, además se sostenga en el tiempo.

La UNC ha iniciado la necesaria labor. Un primer paso, en ése sentido, fue la concreción del Programa de Género creado en el ámbito de la Secretaría de Extensión de la UNC en 2007. El Programa, se gestó a partir del impulso de un grupo de docentes e investigadoras universitarias considerando la necesidad de transversalizar los estudios de género, su perspectiva y desafíos en el ámbito de las UNC. Por primera vez, la UNC institucionalizaba un espacio en el área central con pretensiones que, sin dudas, han provocado un impacto en el pensar, hacer y decir; desde y en el ámbito de la Universidad.<sup>248</sup>

Desde ése espacio, se impulsó y concretó la publicación de un estudio que, por primera vez, se planteó desde, una mirada feminista, examinar las posibi-

---

<sup>248</sup> Algunas de las normativas dadas en el ámbito de la UNC son:

Ordenanza 09/11 HCS (UNC). Universidad Nacional de Córdoba es Institución libre de discriminación *por expresión u ejercicio de la identidad de género*.

Ordenanza HCS 02/2011: Ampliación de la licencia por Maternidad y Paternidad *en la Administración Pública Nacional*.

Ordenanza 9/2012: “Reglamento de Investigaciones administrativas reglamento de investigaciones administrativas” Donde establece que se considerarán actos que afectan la dignidad y la ética universitaria, entre otros, los comportamientos que importen discriminación y/o violencia de género

RHCS 1011/2015: “Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la UNC”

lidades y obstáculos que se presentan a docentes en nuestra institución educativa. Estuvo a cargo de Maite Rodigou Nocetti, Paola Blanes, Jacinta Buriyovich y Alejandra Domínguez (2012) y titulado *Trabajar en la Universidad: (Des) Igualdades de género por transformar*, el trabajo invita a reflexionar sobre una problemática de la cual la Universidad no está exenta: las construcciones y relaciones de género que se juegan en los ámbitos laborales.

En su presentación, las autoras señalan que el trabajo “Redescubre las marcas de género en las trayectorias laborales y académicas, mostrando qué significa trabajar en lo que hemos denominado “territorios femeninos, masculinos o paritarios de la universidad”, mostrando dificultades y renunciadas a las que se enfrentan especialmente las docentes. Expone una mirada sobre la discriminación y violencia de género en la Universidad mostrando atravesamiento de estas problemáticas en los itinerarios laborales y académicos”.

Ése trabajo movilizó a una amplia franja de docentes y llevó a no docentes a plantear la necesidad de abordar, en otro estudio, también sus condiciones diferenciales de trabajo. Lamentablemente esa etapa –al menos que conozca– no se ha concretado aunque no por ser menos necesario.

La voluntad por develar los modos y la magnitud en que las violencias se hacen presente en la vida cotidiana de quienes habitamos la UNC, motivó que el equipo dirigido por A. Soldevilla y A. Domínguez llevara a cabo una investigación centrada en la experiencia de estudiantes. Así, en este marco es necesario recuperar el libro<sup>249</sup> Soldevilla, Alicia y Domínguez, Alejandra (2014). *Violencia de Género. Una realidad en la Universidad*. En él, se expresan no sólo la existencia y modalidades en que se manifiesta la problemática, sino que traza relevantes líneas para su abordaje institucional, por lo que recuperarlo a los fines de pensar la propuesta global que ésta ponencia pretende, resulta indispensable.

Finalmente, es necesario mencionar el “Plan de Acciones y Herramientas para prevenir, atender y sancionar las Violencias de Género en el ámbito de la UNC”. El Plan, que tiene como objetivo central la promoción en la comunidad universitaria de un ambiente libre de violencias de género y discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual oficial, también, como reconocimiento de la existencia de esas problemáticas y reafirma su alcance a

---

RHCS 1769/2017 que establece la creación de una comisión Ad Hoc que elabore diagnósticos para formular una propuesta de implementación de la ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la UNC.

<sup>249</sup> Soldevilla, Alicia y Domínguez, Alejandra (2014). *Violencia de Género. Una realidad en la Universidad*. Argentina: Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba.



estudiantes, docentes, no docentes, y otras personas que prestan servicios en los ámbitos de la UNC.

A ésta altura del desarrollo, podríamos decir que contamos con lo necesario para plantear como un objetivo que podría adoptar la FCS, el:

- Fortalecer líneas de trabajo dirigidas a la sensibilización, capacitación y erradicación de violencias y discriminación de cualquier tipo, por razones de género y/o identidad sexual.

## **Para finalizar**

Aunque resulte una síntesis simplificadora de los estudios sobre la Reforma Universitaria, podemos señalar que su impacto trascendió el orden de lo académico para poner en discusión y transformar los valores y las representaciones dominantes en la sociedad de la época. Aquel propósito se hace actualidad. Los derechos nunca están “dados”, requieren de acciones políticas permanentes; no sólo para “ampliarlos” sino para preservar los alcanzados y garantizar su ejercicio. Las mujeres y las personas LGTBTTQ son protagonistas constantes de éste desafío.

Nuestra Universidad y, en particular la Facultad de Ciencias Sociales posee consolidados saberes y una tradición en la promoción de derechos, ahora ¿tendrá el propósito, la capacidad política y operativa de generar un espacio que institucionalice la perspectiva de género como dimensión transversal de las políticas y prácticas institucionales?

# LA ENTREVISTA CUALITATIVA. ENTRE BIOGRAFÍAS, EXPERIENCIAS Y MEDIATIZACIONES GENERALIZADAS

Paula Morales <sup>250</sup>

## Resumen

Esta ponencia pretende problematizar sobre un aspecto relevante para la investigación social: la búsqueda de enfoques teórico-metodológicos coherentes y compatibles, en el dinámico devenir de la producción de conocimiento desde la universidad pública.

Entre el diseño y la implementación de la entrevista cualitativa, suelen aparecer interrogantes de tal orden.

Nos proponemos retomar los aportes de la sociosemiótica (en particular del enfoque biográfico) (Arfuch, L.; 2002) para repensar el género discursivo de la entrevista desde esta perspectiva semiótico-narrativa, reflexionar sobre su utilización en la interpretación de procesos de mediatización, y su vinculación con la categoría de experiencia, clave para los estudios feministas.

**Palabras Claves:** Entrevista; Perspectiva Sociodiscursiva; Género y Sexualidades.

## Introducción

“La experiencia es la historia de un sujeto.  
El lenguaje es el sitio donde se representa la historia.  
La explicación histórica no puede, por lo tanto, separarlos.  
(...) El tipo de lectura que tengo en mente no asume  
una correspondencia directa entre las palabras y  
*las cosas, ni se confina a significados únicos, ni busca  
la resolución de la contradicción. (...) e otorgaría a lo “literario” su propio estatus integral,  
incluso irreductible (...) abrir nuevas posibilidades para  
analizar las producciones discursivas de la realidad  
social y política como procesos complejos y contradictorios”.*  
Joan W. Scott. Experiencia. (2001, p. 67).

En el diseño y en la implementación de la herramienta metodológica de entrevista cualitativa, suelen emerger interrogantes sobre el carácter público y po-

---

<sup>250</sup> CONICET – C.E.A. – U.N.C. Correo electrónico: [moralesmpaula@gmail.com](mailto:moralesmpaula@gmail.com)

lítico vinculado a lo dicho, los modos y recaudos éticos para realizar los registros, y el empleo de la herramienta vinculada a las preguntas de investigación propias de cada plan de trabajo. Sin embargo, pocas veces nos detenemos a repensar el género discursivo entrevista, y hacer consciente el paradigma desde el cual empleamos dicha herramienta.

En el marco de la investigación postdoctoral “Indagaciones sobre la perspectiva de género en radio. Un abordaje socio semiótico desde el enfoque de transversalización” (CONICET 2018-2019), imbuidos en dichas preocupaciones, nos propusimos retomar los aportes de la sociosemiótica (en particular del enfoque biográfico) (Arfuch, L.; 2002), repensar el género discursivo de la entrevista, compartir esta perspectiva semiótico-narrativa, reflexionar sobre su utilización en la interpretación de procesos de mediatización, y presentar su vinculación con la categoría de experiencia, clave para el campo de estudio en Feminismos, Género(s) y sexualidad(es).

En dicha investigación, el objetivo general consiste en desarrollar una línea de investigación que aborde el problema de la transversalización de la perspectiva de género y sexualidades (TPGS) en el campo radiofónico, desde el marco de los estudios en comunicación y género, con un enfoque sociodiscursivo.

Desde allí, desarrollar teóricamente la categoría Transversalización de la Perspectiva de Género y Sexualidades en los medios es una dimensión que cobra importancia, como lo es también poder problematizar la categoría en el estudio situado (en nuestro caso, de las dos emisoras de los Servicios de Radio y Televisión de la UNC: AM 580 y FM 102.3).

Para ello, el recorrido de investigación prevé indagar sobre los sentidos atribuidos a la Perspectiva de Género y Sexualidades en el contexto enunciativo e institucional de las emisoras. Esta doble dimensión analítica no es menor porque implica un cruce analítico posterior, y de integración, que otorga profundidad al estudio, y promete abordajes de complejidad sobre el corpus que excedan las pretensiones descriptivas o diagnósticas para adentrarse en problemáticas centrales de la mediatización de las relaciones de género y sexualidad en nuestra cultura.

Indagar sobre los sentidos mediatizados desde una perspectiva sociodiscursiva implica distanciarse de los enfoques psicológicos aplicados al diseño-implementación-interpretación de las entrevistas y también de los análisis clásicos sobre el contenido y en él, el sexismo en la lengua o la estereotipia en las representaciones mediatizadas.

Para nosotros, la entrevista cobró sentido de oportunidad cuando entendimos que podría ayudarnos a profundizar sobre esos sentidos mediatizados asociados a la TPGS.

En nuestro estudio, tanto las entrevistas a profesionales del medio como el registro sonoro de una muestra de la programación en emisiones al aire, constituían las entradas a la materialidad significativa y su interpretación, siempre pensando en poder dar cuenta en ellas de las dimensiones enunciativa e institucional de dichos discursos.

Así, la herramienta de la entrevista no vino a participar en un momento *x* de la investigación (y para dar cuenta de una de las dos dimensiones), sino que se elaboró justamente como el dispositivo para reingresar en ambas (institucional y enunciativa) ya que conjuntamente configuran la trama de esa producción de sentidos atribuidos a la PGS, producida desde el campo mediático y vinculada no solo a la cultura periodística y mediática, sino también –en estrecha intertextualidad– a otros ámbitos sociales y campos de producción del sentido (en términos de Bourdieu) como lo son el político, el educativo, el religioso, el económico, etc.

## Biografías

Para comenzar retomaremos a Leonor Arfuch, quien plantea –en el clásico texto *El espacio biográfico*– que la entrevista es aquel espacio donde el/la investigador/a puede acudir a *métodos biográficos* (Arfuch, 2002) en búsqueda de poder construir dialógicamente con sus entrevistados un relato acotado temporalmente y remitido a ciertos temas o acontecimientos que permitan trabajar los objetivos planteados en la investigación social en curso.

De este modo, es en el diálogo donde lxs entrevistadxs y las entrevistadoras (principalmente mediante la repregunta) van configurando niveles de importancia, clasificaciones, jerarquizaciones de términos, vinculaciones de sentido, equivalencias, analogías, comparaciones, líneas de fuga. En palabras de la autora “Toda entrevista es de carácter eminentemente dialógico e interactivo, haciendo del encuentro entre sujetos una escena fundante de la investigación” (Arfuch, 2002, p. 177–178).

Para abordar las biografías el *Modelo Interpretativo de índole Biográfico* desarrollado por García de León (2002), nos proporciona una clave. La autora investiga los recorridos de mujeres profesionales y se pregunta por las causas que hacen que una minoría de mujeres ha alcanzado el poder. Su objeto de estudio es un grupo de mujeres que denomina *elites femeninas* (2002, p. 93) y

que se desenvuelven en diversos campos profesionales (empresarias, políticas, ingenieras, periodistas y catedráticas).

García de León alude a la desafiante labor de dar sentido, orden y legibilidad a los materiales biográficos, reconociendo que los sujetos –en el relato de sus vidas– aportan un cúmulo de matices, una constelación de temas e intereses, y aluden a mentalidades de época sumamente ricas aunque complejas de interpretar. De este modo define los materiales biográficos como el “reino de lo impreciso, de lo verosímil y de lo probable, de la persuasión y de la retórica, pero en el que no todo es igual ni tiene el mismo valor interpretativo” (2002, p.98).

Como modelo explicativo las biografías permiten observar a un individuo en el contexto de su vida entera y en relación con la historia de su tiempo. Para el/la entrevistado/a narrar la propia biografía es un hacer genealogía sobre sí, y –en algunos pasajes– hasta tentar la proyección de si en un futuro narrativizado. Las biografías nos permiten “visualizar las intersecciones de la historia de vida (...) con la historia de su sociedad” (García de León, p. 99) y entender elecciones, contingencias y opciones.

Paulín y Rodigou (2013) señalan que las narrativas son:

“unidades de significado complejas que dan cuenta de nuestra vida pasada y presentan opciones de futuro, están ancladas en nuestra historia cultural y no son adjudicables a los sujetos aislados (...) no son productos personales sino producciones en relación con las distintas posiciones de sujeto que las posibilitan” (2013, p. 9).

Más allá de la utilidad práctica en los diseños metodológicos, la narrativa –entendida como perspectiva de investigación “parte de la premisa de que muchos de los géneros discursivos son episodios de una “historia de vida” que da sentido a la persona y a la realidad social que la constituye” (2013, p. 15) y se propone recoger las historias sobre las *experiencias* y *sentidos* que se da al mundo.

Como explican los autores, la narrativa ha sido tradicionalmente cuestionada desde la filosofía analítica al considerar que solo ciertas afirmaciones, aquellas a las que puede ser asignado un valor de verdad a través de la evidencia empírica, son válidas:

“Esta visión referencial del lenguaje ha sido abiertamente cuestionada por los filósofos post-analíticos que incorporan de una u otra forma la noción wittgensteiniana de juegos del lenguaje (Wittgenstein, 1972)” (2013, p. 17).

## Entrevistar desde una perspectiva dialógica y mediatizada

Vivimos imbuidos en un conjunto de narrativas ideológicas (Paulín y Rodigou 2013, p. 18) y nos distanciamos de la postura estructuralista que considera que el lenguaje es auto-referente. Reafirmamos la dificultad no solo de definir un referente sino de poder dotar de significado las prácticas, sin situarlas en sus contextos de enunciación.

Es por esto que asumimos la narrativa como una toma de posición (por parte de quien narra) en la que se sitúa y produce un cierto panorama, siempre dinámico, que incluye otras voces colectivas y sociales.

La tradición teórica de Bajtín subyace en el anterior señalamiento y es precisamente la *heteroglosia* la categoría que nos permite comprender la apropiación y recreación de lenguajes y voces que aparecen en las narrativas, y el marco en el que se ponen a jugar y dialogar.

En el marco de los permanentes procesos de mediatización de las identidades, y la producción mediática de subjetividades, nos preguntamos cómo operan los lenguajes mediáticos en los relatos narrativizados y de qué manera interpretarlos. La mediatización es parte de la mirada y configura el objeto, e incluso, el modo de vivenciar el dispositivo de la entrevista.

La entrevista, más allá de simple herramienta o método cualitativo de investigación es un dispositivo de enunciación. Con ello queremos señalar que la entrevista no condensa representaciones tipológicas del sentido ni devela opacidades del lenguaje (la entrevista no es un *multiple choice* encubierto ni un polígrafo o detector de mentiras), sino que construye –a sabiendas de hacerse discurso público–, actualizaciones, reafirmaciones, desplazamientos, concesiones de sentido sobre lo que en ese diálogo se configura, en nuestro caso, como el campo de los sentidos sobre la PGS.

Arfuch señala que:

“los relatos vivenciales de los sujetos involucrados (...) no son tomados como simples casos, por arquetípicos que puedan resultar, o como informantes, sino como interlocutores cuya narrativa puede aportar, en un universo de voces confrontadas, a la inteligibilidad de lo social; personas cuya historia, experiencia y memoria interesan por alguna circunstancia, en el marco de un corpus o terreno, superando un simple subjetivismo psicologista” (Arfuch, 2002, p. 201).

Desde esta perspectiva es que recurrimos a un enfoque biográfico, porque entendemos que es compatible con la perspectiva de las narrativas, y es una aproximación adecuada para el estudio social (en nuestro caso socio discursivo).

García de León retoma un problema importante que es importante recuperar aquí y viene de la mano de la crítica de Norbert Elias sobre las categorías sociológicas tradicionales: la relevancia cada vez mayor de los procesos de individualización de las biografías. Las biografías son prácticas políticas y su modalidad es discursiva, lxs practicantes, sus ideólogos. El concepto de mediación aquí ayuda también a entender que los relatos biográficos en contexto de entrevista no son ni la expresión de los estigmas mediáticos (o su contestación), ni la respuesta reproductiva/retractiva de las normas sociales que operan en los mandatos sociales interiorizados.

Es aquí donde la mirada oblicua del investigador/a es fundamental para poder identificar qué hay en esos relatos de *trayectorias tácticas* que, según criterios de lxs sujetos, van seleccionando “fragmentos tomados de los vastos conjuntos de la producción para componer con ellos historias originales” (De Certeau, 1999: 41), y también para dar inscripción y anclaje a las entrevistas en su tiempo histórico.

Para ello no basta con historizar esas vidas y contextualizar las decisiones, hay que poder enmarcarlas en las fronteras demarcadas por condiciones estructurales (epocales y contingentes) que afectaron los procesos sociales, y que necesariamente se imbricaban con otras. Hay que poder dar cuenta de la interrelación entre la condición de clase, género, etnia, y edad de lxs sujetxs.

El relato biográfico no es una imagen fija –a modo de postal– sobre unos trayectos y mojones en el devenir personal del sujetx, es más bien un mapa con relieves y capas que deben poder reconstruirse a través de las huellas del discurso.

Sobre esas condiciones y los movimientos que lxs sujetxs lograron imprimirle, es sobre lo que el/la investigador/a puede esbozar interpretaciones y resultados. La sociosemiótica se nos presenta como disciplina eminentemente dialógica y de vocación interdisciplinaria y su aporte teórico-analítico idóneo para el abordaje de las problemáticas sociales.

La perspectiva de García de León es compatible con las afirmaciones de Arfuch, porque desde una perspectiva semiótico-narrativa, el dispositivo enunciativo de la entrevista produce –en el dialogo de la entrevista– no solo relatos autobiográficos sino también memoria colectiva, y particulares formas narrativas del yo (Arfuch, 2002).

En este sentido el estudio de las retóricas nos permite abordar el uso de recursos, modismos, y diversas modalizaciones que adquiere el discurso de lxs entrevistadxs, ya sea de manera aprehendida y aplicada al habla, o de manera

alegórica en ejemplos ilustrativos o menciones sobre otras enunciaciones mencionadas en el contexto de la entrevista.

Siguiendo los criterios de investigación que aplicamos en el proyecto de investigación que nos encontramos finalizando,<sup>251</sup> todo análisis de los aspectos contextuales y relacionales de las prácticas discursivas debe asumir que son producto de determinadas condiciones históricas y socioinstitucionales de producción; debe poder identificar su ubicación en la interdiscursividad para poder observar continuidades y rupturas o resistencias.

Considerar lo discursivo en contexto, es poder situarlo en el escenario, dar importancia al lugar, inscribirlo en el campo social y simbólico donde las prácticas cobran sentido, es decir, en los marcos institucionales en que se producen. En este punto Grau (Grau et. al., 1997) marcan un buen punto de partida ya que indican que a través de la entrevista podemos afinar nuestra construcción de modelos argumentativos y nuestro análisis de discurso, a partir de explicitaciones de los supuestos en juego. Entre el discurso que la persona emite sobre –supongamos– una cierta categoría, podemos identificar un discurso subyacente que expone –a través de la libre elección de las palabras, “ciertas actitudes y concepciones” (1997, p. 379).

Para nosotros la elección léxica y argumental no es un indicador de mapas cognitivos o espacios mentales (Verón) sino una manera de abordar las visiones y percepciones *enmarcadas* que lxs sujetxs expresan, las huellas de esas condiciones institucionales desde las que hablan, algunas –como las huellas de la profesionalización o las del campo periodístico–, altamente explícitas, y otras más naturalizadas como la condición de género en el discurso, y en el ejercicio y ambiente profesional.

La entrevista cualitativa desde esta perspectiva sociosemiótico–narrativa proporciona un rico marco para volver sobre datos recolectados, y producir una interpretación integral de los procesos de mediatización que convergen en nuestro corpus.

La entrevista excede su potencial utilitario para registrar información (de manera semi–directiva, en profundidad, etc.),<sup>252</sup> para ser un dispositivo que implica ya un acuerdo tácito entre entrevistadorx y entrevistadx sobre la construcción de un campo de sentidos que en ese momento definirá las fronteras de

---

<sup>251</sup> “Discursos juveniles en la cultura urbana contemporánea: mediatización y cuerpos” Parte II. CEA – UNC”.

<sup>252</sup> Grau (Grau et. al, 1997) indican que la entrevista en profundidad, semi estructurada, como técnica cualitativa permite –a diferencia de la encuesta o la entrevista estructurada–, una interacción libre entre investigador/a y entrevistado/a (1997, p. 380).



lo decible y lo enunciable sobre tal cuestión; actualiza doxásticamente lo relacionado con el objeto de nuestra indagación, y nos permite analizar y reconocer las vinculaciones existentes entre los discursos presentes en otras dimensiones de la investigación (en nuestro caso, de los discursos emitidos en la programación, su contexto enunciativo y la dimensión institucional del medio desde el enfoque de la TPGS).

## **Desafíos y preguntas abiertas. Repensando la experiencia de la entrevista**

La perspectiva semiótico-narrativa que hemos intentado compartir es un aporte para la interpretación de procesos de mediatización porque –en articulación con un enfoque de género–, permite repensar la *entrevista* como dispositivo de enunciación. En este sentido esta perspectiva comparte con la crítica feminista su rechazo a concepciones tradicionales y empiristas sobre la experiencia, ya que entiende que esta, siempre estará mediada por el lenguaje.

Teresa de Lauretis, por ejemplo, entiende que la experiencia (como proceso) construye la subjetividad para todos los seres sociales y a través de ese proceso uno se ubica o es ubicado en la realidad social. De ese modo percibe y comprende como subjetivas esas relaciones —materiales, económicas e interpersonales— que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas (Scott, 2001). La definición de la autora alude a ese funcionamiento ideológico que claramente puede abordarse en todas las materialidades discursivas existentes.

Para Scott (2001) la evidencia de la experiencia, ya sea concebida a través de una metáfora de la visibilidad o de cualquier otra manera que tome el significado como transparente, en vez de poner en cuestión reproduce sistemas ideológicos dados. Para la autora, “hacer la experiencia visible no incluye el análisis del funcionamiento de este sistema y de su historicidad, y en vez de esto reproduce sus términos” (2001, p.50). Por ello, creemos que la *experiencia de la entrevista*, de acuerdo a como se considere, puede ser tanto una herramienta analítica como un dispositivo de enunciación que pone en juego el funcionamiento ideológico en todas sus dimensiones, desde el orden del discurso.

Para concluir, entonces, dejamos planteados estos interrogantes, retomando esa lectura literaria sobre la experiencia a la que alude Scott (2001) cuando intenta cambiar el enfoque y la filosofía de la disciplina historia, empeñada en naturalizar la experiencia mediante la creencia en una relación no mediada en-

tre las palabras y las cosas, hacia una que tome todas las categorías de análisis como contextuales, disputadas y contingentes (Scott, p. 70-71).

Para la autora debería ser posible (siguiendo a Gary Spivak): “hacer visibles las asignaciones de posiciones-sujeto, no en el sentido de capturar la realidad de los objetos vistos, sino de tratar de entender las operaciones de los complejos y cambiantes procesos discursivos por los cuales las identidades se adscriben, resisten o aceptan, procesos mismos que no son señalados, y que de hecho consiguen su efecto porque pasan desapercibidos” (2001, p. 64). La entrevista no está exenta de ser un excelente dispositivo para tan ambicioso y loable objetivo.

## Bibliografía

- ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- BUTLER, J. (2010a): *Marcos de guerra*. Butler, J., & de Guerra, M. (2010).
- DE CERTEAU, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- GRAU, O. (1997). *Discurso, género, poder: discursos públicos, Chile 1978-1993*. Colección Sin norte: Serie Punto de fuga. La Morada,
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- ROBIN, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- VALDETTARO, S. (2015). *Epistemología de la comunicación. Una introducción crítica*. Rosario: UNR Editorial.
- SCOTT, J. (2001): “*Experiencia*”, en Revista *La Ventana*, Núm. 13 / 2001 p. 42 a 73. Chile.

## MUJERES Y ACUMULACIÓN ORIGINARIA

Lic. Ana Belén Oliva<sup>253</sup>

### Resumen

Indagaré el íntimo lazo entre acumulación originaria, como momento fundacional del capitalismo y el feminismo. Para esto retomaré algunas consideraciones de la pensadora italiana Silvia Federici en su libro: “Calibán y la Bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria” (2015) quien describe rigurosamente, desde una perspectiva histórica, la “transición” del feudalismo al capitalismo; ese hilo rojo que atravesó este proceso de transformación y la violencia despótica y extrema que se ejerció desigualmente sobre los cuerpos, principalmente de las mujeres, sobre sus saberes y sus haceres.

**Palabras claves:** Acumulación originaria – Mujeres – Lucha de clases.

### Introducción

Las presentes reflexiones retoman algunos aspectos abordados en ciertas producciones teóricas que se enmarcan en mi trabajo de doctorado que se encuentra en proceso, titulado: “*Prácticas de cuidado en contextos de pobreza. Indagación acerca de las tácticas de reproducción cotidiana de generaciones de mujeres/madres que habitan en escenarios urbanos y rurales (Córdoba)*”.

Indagaré el íntimo lazo entre acumulación originaria, como momento fundacional del capitalismo y el feminismo. Para esto retomaré algunas consideraciones de la pensadora italiana Silvia Federici en su libro: “Calibán y la Bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria” (2015)<sup>254</sup> quien describe rigurosamente, desde una perspectiva histórica, la “transición” del feudalismo al capitalismo; ese hilo rojo que atravesó este proceso de transformación y la violencia despótica y extrema que se ejerció desigualmente sobre los cuerpos, principalmente de las mujeres, sobre sus saberes y sus haceres. Esta autora discute desde una perspectiva feminista, sobre la llamada “acumulación originaria” desarrollada por Marx en el Libro “El Capital” Tomo I, Capítulo XXIV.

El trabajo de Federici, nos hace mirar cómo la ejecución de ciento de miles de “brujas” en la Baja Edad Media anuncia los orígenes del capitalismo, de la Era Moderna. En este sentido, es importante analizar el impacto central que

---

<sup>253</sup> CIECS-CONICET. Correo electrónico: anaoliva\_2@hotmail.com

<sup>254</sup> Título Original: Caliban and the Witch: Women, the Body, and Primitive Accumulation (Nueva York: Autonomedia, 2004).

tuvo en relación a la construcción de roles sexuales, en la redefinición de las tareas productivas y reproductivas.

Karl Marx, a lo largo de sus obras realiza una fuerte crítica ideológica con quienes discutía en su época, con filósofos hegelianos, con economistas pero no supo dilucidar un aspecto, quizás por el momento particular de la historia, y es en ese eje central sobre el cual Federici hace foco: la desigual y brutal violencia ejercida sobre el cuerpo de las mujeres.

La estrategia expositiva y argumentativa del presente trabajo es la siguiente: en primer lugar, partiré de conceptualizar brevemente ciertos aspectos del pensamiento de Marx sobre “la llamada acumulación originaria” y su materialización en forma de violencia sobre los cuerpos. En segundo lugar, retomando a Federici realizaré una reconstrucción histórica de la transición del feudalismo al capitalismo identificando principalmente el rol de las mujeres en este proceso y la crítica de la autora a Marx sobre “la llamada acumulación capitalista” desde una perspectiva feminista. En tercer lugar, señalaré a modo de conclusión algunos aspectos sobre los cuales considero necesario reflexionar, en la actualidad, en relación a la lucha de las mujeres.

## 1. Una aproximación a la acumulación originaria

En el presente apartado comenzaré conceptualizando la “*llamada acumulación originaria*” en términos de Marx quien afirma que:

“(…) no es, por consiguiente, más que el proceso histórico de escisión entre productor y medios de producción. Aparece como “originaria” porque configura la pre-historia del capital y del modo de producción correspondiente” (Marx [1867] 2009, T.I: 893).

En este largo y lento proceso de disociación entre el productor y los medios de producción se reconoce la piedra fundacional que dio origen al capitalismo. Un proceso con marcas de “sangre y fuego” en términos de Marx, que se materializó en una inexorable violencia sobre los cuerpos.

Esta transición de sistema social implicó importantes reconfiguraciones en las relaciones sociales y económicas, que se caracterizó por la *expropiación de tierras* de aquellos pequeños arrendatarios y campesinos que con su esfuerzo propio labraban los campos y su conversión en un trabajador formalmente independiente y “libre”. Pero no se trató de una “transición” evolutiva ni directa de esclavos y siervos de la gleba en asalariados. Por el contrario, implicó el parcelamiento de las tierras y la transformación de los medios de producción

en capital y su concentración como propiedad privada por parte de unos pocos, despojando a la miseria a los más pobres de la forma más brutal e insidiosa.

Pero en el caso que nos ocupa lo que aparece obturado es el cruento lugar de las mujeres en el momento de la acumulación capitalista, y en este sentido la historiadora y feminista Federici (2015) propone una profunda reflexión sobre las transformaciones que el capitalismo introdujo en la reproducción de la fuerza de trabajo y en la posición social de las mujeres.

Como anticipábamos en la introducción, la pensadora describe como emerge el capital en términos de Marx y realiza una interpretación de la “llamada acumulación originaria” desde un enfoque feminista.

La autora feminista realiza un trabajo histórico fundamental sobre las formas de resistencia de las mujeres durante la Edad Media y la implantación del capitalismo, la colonización de América y la expansión oceánica, constituyendo la caza de brujas uno de los hechos fundamentales, que se materializó en una violencia despótica y extrema que se ejerció sobre el cuerpo de las mujeres. Federici identifica una serie de sucesos que confluyeron en tal transición: el sometimiento más vesánico de los pueblos originarios de América y África en las minas y plantaciones del “Nuevo Mundo”, su esclavización, su acumulación y concentración como trabajadores explotables. Este proceso implicó “(...) la transformación del cuerpo en una máquina de trabajo y el sometimiento de las mujeres para la reproducción de la fuente de trabajo” (2015: 105), la destrucción de sus saberes y de su poder a partir de su exterminio, la *gran caza de brujas*.

A esto la autora agregará que “la acumulación originaria no fue, entonces, simplemente una acumulación y concentración de trabajadores explotables y capital. Fue *también una acumulación de diferencias y divisiones dentro de la clase trabajadora*, en la cual las jerarquías construidas a partir del género, así como las de “raza”<sup>255</sup> y edad, se hicieron constitutivas de la dominación de clase y de la formación del proletariado moderno” (2015: 105) (Cursiva en el original).

## 2. Cuerpo y crueldad

En el presente apartado, retomando el pensamiento de la autora antes mencionada, realizaré una breve historización de la violencia en la “transición” al capitalismo y para ello es fundamental evocar algunas luchas que se desarrollaron en la Edad Media destacando principalmente el rol que desempeñaron

---

<sup>255</sup> Ver Fernandes, Florestan (1973), *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Río de Janeiro: Zahar Editores.

las mujeres en la crisis del feudalismo y la consolidación del sistema capitalista, entendiendo que “el capitalismo fue la contrarrevolución que destruyó las posibilidades que habían emergido de la lucha anti-feudal unas posibilidades que, de haberse realizado, nos habrían evitado la inmensa destrucción de vidas y de espacio natural que ha marcado el avance de las relaciones capitalistas en el mundo” (Federici 2015: 36).

En las luchas anti-feudales se evidencia la existencia de un movimiento de mujeres que desafiaba las normas dominantes en relación a la sexualidad e intentaba establecer relaciones sociales entre hombres y mujeres más igualitarias, pero que así también rechazaba el orden capitalista que aparecía reemplazando al feudalismo.

Parafraseando a la autora, los cambios introducidos por el capitalismo en relación a la posición social de las mujeres estuvieron fuertemente vinculados con la búsqueda de nuevas fuentes de trabajo, con el disciplinamiento, la construcción del orden patriarcal y la división de la fuerza de trabajo.

En el siglo XV en Europa, coincidiendo con la expansión colonial, se pueden destacar ciertos procesos ligados a la *expropiación de tierras* al cual aludíamos anteriormente, entre ellos la privatización de tierras a partir de la expulsión de inquilinos y posteriormente los cercamientos<sup>256</sup> en el siglo XVI, destruyendo miles de comunidades rurales. A partir de entonces comienzan dos siglos de hambre, un profundo empobrecimiento para la población, perdiéndose ciertas relaciones de cooperación. La cohesión social se sumergió en una profunda crisis, fragmentándose los lazos familiares y perjudicando principalmente a las mujeres más viejas, que al no contar con el apoyo de sus hijos, no les quedaba otra alternativa que implorar por ayuda, atrasándose en los pagos o pidiendo préstamos.

Se produjeron importantes transformaciones en la economía, desapareciendo la economía de la subsistencia y dando inicio a nuevas relaciones entre hombres y mujeres con respecto a la producción y la reproducción. Es así como estas últimas comienzan a ser devaluadas ya que no se traducían en una actividad creadora de valor para el mercado, siendo las mujeres quienes más

---

<sup>256</sup> “En el siglo XVI, “cercamiento” era un término técnico que indicaba el conjunto de estrategias que usaban los lores y los campesinos ricos ingleses para eliminar la propiedad comunal de la tierra y expandir sus propiedades (Federici, 2015: 119). Ante todo, «cercamiento» quería decir «rodear un trozo de tierra con cercas, acequias u otras barreras al libre tránsito de hombres y animales, en donde la cerca era la marca de propiedad y ocupación exclusiva de un terreno. Por lo tanto, a partir del cercamiento el uso colectivo de la tierra fue sustituido por la propiedad individual y la ocupación aislada» (Slater en Federici 2015: 119).

sufrieron. A ellas se les asignó el trabajo reproductivo en el preciso momento en que éste estaba siendo devaluado por el desarrollo del capitalismo. “No hay duda (...) de que en la *“transición del feudalismo al capitalismo”* las mujeres sufrieron un proceso excepcional de degradación social que fue fundamental para la acumulación de capital y que ha permanecido así desde entonces” (Federici 2015: 131) (Cursiva en el original).

Del siglo XVI al XVIII, se produce la mayor hambruna en la historia de las masas campesinas coincidiendo con el genocidio de miles de mujeres. El deseo de comida se convierte en objeto de deseo, alcanzando una magnitud épica, tal como lo describe Rabelais en *Garganta y Pantagruel* (1522). A raíz de ello se desencadenaron intensos ataques a panaderías, graneros y motines en contra de la exportación de cultivos locales, siendo las mujeres las protagonistas en iniciar y liderar las revueltas por la comida. Tal es así que las mujeres se destacaron por su fundamental papel como cuidadoras de los miembros de sus familias. “Así ocurrió durante el levantamiento de Córdoba de 1652, que dio comienzo <<temprano en la mañana [...] cuando una pobre mujer anduvo sollozando por las calles del barrio pobre, llevando el cuerpo de su hijo que había muerto de hambre>>” (Kamen en Federici 2015: 141).

Antes esta profunda crisis en las condiciones materiales de existencia se produjeron importantes amotinamientos en los mercados de grano “[...] con horquetas y palos [...] los hombres cogían las bolsas, las mujeres llevaban en sus polleras tanto grano como podían” (Bercé en Federici 2015: 142).

Hackett Fischer (1996) describe los detalles crueles de la miseria que experimentaban los pobres, luchando por sobrevivir con sus cuerpos famélicos. “<<No se puede caminar por la calle o detenerse en una plaza —escribía un hombre de Venecia a mediados del siglo XVII— sin que las multitudes lo rodeen a uno pidiendo caridad: se ve el hambre escrito en sus rostros, sus ojos como anillos sin gema, el estado lamentable de sus cuerpos cuyas pieles tienen la forma de sus huesos>>” (Federici 2015: 143) (Cursiva en el original).

En este contexto, la caza de brujas constituye uno de los acontecimientos más esenciales en la acumulación originaria, el desarrollo del sistema capitalista y la formación del proletariado moderno. Es importante remarcar que la caza de brujas fue contemporánea a la colonización al exterminio de las poblaciones del “Nuevo Mundo”, los cercamientos ingleses, la promulgación de “leyes sangrientas” contra mendigos y vagabundos y la trata de esclavos. Implicó la destrucción de todos aquellos saberes y creencias ligados a la curandería en relación al uso de hierbas y remedios curativos a partir de la construcción ideo-

lógica de la mujer como “bruja” alcanzando su mayor apogeo entre los años 1580 y 1630.

¿Cuáles eran los crímenes de los cuales se las acusaba a las brujas? Sin lugar a dudas son las expresiones de la lucha de clase por parte de los más pobres: el “mal de ojo”, el retraso en el pago de la renta, la petición de asistencia pública, la maldición del mendigo a quien le había negado una limosna.

Cabe destacar, que la caza de bruja fue una importante iniciativa *política*, que contó con el apoyo “metafísico e ideológico” de la iglesia quien instigó su persecución, como anteriormente lo había hecho con los herejes. Es así como se fue tallando un orden patriarcal en el que el cuerpo de la mujer, su trabajo y reproducción quedó subordinado a disposición estatal, transformándose en un recurso económico.

Si hablamos de crueldad nos referimos al sadismo sexual en las torturas desplegadas a las mujeres, a su violación, a esa guerra declarada en contra de ellas: destruyendo su poder social, demonizándolas y degradándola en forma pública.

Cito en extenso:

“De acuerdo con el procedimiento habitual, las acusadas eran desnudadas y afeitadas completamente (se decía que el Demonio se escondía entre sus cabellos); después eran pinchadas con largas agujas en todo su cuerpo, incluidas sus vaginas, en busca de la señal con la que el Diablo supuestamente marcaba a sus criaturas (tal y como los patrones en Inglaterra hacían con los esclavos fugitivos). Con frecuencia eran violadas; se investigaba si eran vírgenes o no —un signo de su inocencia; y si no confesaban, eran sometidas a calvarios aún más atroces: sus miembros eran arrancados, eran sentadas en sillas de hierro bajo las cuales se encendía fuego; sus huesos eran quebrados. Y cuando eran colgadas o quemadas, se tenía cuidado de que la lección, que había que aprender sobre su final, fuera realmente escuchada. La ejecución era un importante evento público que todos los miembros de la comunidad debían presenciar, incluidos los hijos de las brujas, especialmente sus hijas que, en algunos casos, eran azotadas frente a la hoguera en la que podían ver a su madre ardiendo viva” (Federici 2015: 300–301).



### 3. Mujeres y Colonialidad

En América, la caza de brujas también constituyó una estrategia utilizada para criminalizar y reprimir las prácticas de las mujeres más pobres. A pesar de ello no lograron silenciar sus voces y reprimir aquellas prácticas de los indios en su relación con la naturaleza, la tierra y la economía de subsistencia; logrando sobrevivir a la persecución y resistir a la colonización y al capitalismo durante más de 500 años.

Fue el cuerpo de las mujeres y su lucha tenaz lo que defendió su antiguo modo de existencia, oponiéndose a la nueva estructura de poder que las reducía a su condición de siervas y sirvientas para los sacerdotes, encomenderos, etc. Con la llegada de los españoles a América, cambian aquellas prácticas ligadas a la agricultura, a la producción de prendas y tejidos, alfarería, curandería y sacerdotisas. Se demonizan sus saberes médicos basados en el conocimiento de hierbas y plantas. “También confesaron adorar a las piedras, a las montañas y los manantiales, y alimentar a las *huacas*.<sup>257</sup> Lo peor de todo, fue que confesaron haber hechizado a las autoridades o a otros hombres poderosos y haberles causado la muerte (Silverblatt en Federici 2015: 364).

A pesar de que los españoles habían destruido sus ídolos, incendiado sus templos, castigando con la muerte a quienes adoraban a otros dioses, las mujeres lograron que su fe y su religión perseverasen. No obstante, con el paso del tiempo estas prácticas colectivas se transformaron en una experiencia individual y secreta.

Esta revisión histórica, nos permite señalar que las mujeres a lo largo de la historia, siempre han constituido el botín de guerra, tanto en Europa como en América. Esto es lo que ha incitado que las luchas sean principalmente embanderadas por mujeres, tal como lo vimos en la lucha por el precio del grano, del pan; dejando plasmado como la mujer ha sido y es la principal responsable del cuidado de todos los miembros de la familia. Es así, como las prácticas de cuidado a lo largo de la historia de nuestras sociedades se han asociado al quehacer de las mujeres; siendo considerado como algo innato, basadas en una especie de instinto. Cuando por el contrario, “el amor materno no es un amor natural; representa más bien una matriz de imágenes, significados, prácticas y senti-

---

<sup>257</sup> Los *huacas* eran montañas, fuentes de agua, piedras y animales que encarnaban a los espíritus de los ancestros. Como tales se los cuidaba, alimentaba y adoraba de forma colectiva, ya que todos consideraban que eran los principales vínculos con la tierra y con las prácticas agrícolas primordiales para la reproducción económica. Las mujeres les hablaban, como parece que aún lo hacen en algunas regiones de América del Sur, para asegurarse una cosecha sana (Descola en Federici 2015: 353).

mientos que siempre son social y culturalmente producidos” (Scheper-Hughes en Marcús 2006: 103).

Estos argumentos expuestos por la autora Federici, definen la función social del trabajo doméstico (en sentido amplio) como sustento de otras formas de trabajo. No obstante, es fundamental reconocer las distintas expresiones de cooperación, de solidaridad, de creatividad que se han generado en este proceso entre las mujeres de clases subalternas.

## **A modo de conclusión**

A modo de reflexión final, quisiera expresar que si vuelvo a Marx y a Federici es porque considero relevante analizar los procesos colectivos desde una perspectiva histórica que comprenda la realidad social y la identidad de los sujetos como producto de relaciones sociales, resultante sobredeterminada en contextos socio-históricos específicos. Federici desnuda y critica la acumulación originaria de Marx desde una óptica muy interesante, documentando cuáles fueron las condiciones sociales e históricas bajo las cuales las mujeres se convirtieron en objeto central. Esto fue posible por una multiplicidad de condicionantes. No se trata, como suele aparecer en muchas interpretaciones actuales, de una suerte de “esencialismo” o “sustancialismo” que convierte a las mujeres en protagonistas, no es una especie de “plus” el que les fue adjudicado a las mujeres por ser “mujer”. Si de esto se tratase, los cambios serían meros accidentes y todo estaría definido *a priori*.

La acumulación originaria aún continúa en el presente, tal como los pueblos originarios son desterrados por empresas petroleras para extraer de ellas el petróleo. Pero no sólo los recursos naturales –el agua, las tierras– son acumulables permanentemente, sino también el conocimiento.

Otro aspecto a destacar, que implicaría un profundo debate, es que en la actualidad la lucha de las mujeres ya no se interpreta en términos de lucha de clases sociales sino en términos culturales. En este sentido, también es posible identificar un cierto viraje en el modo de pensar las estrategias de lucha, ya no orientadas a un cuestionamiento al orden social vigente sino en acciones que se limitan a interpelaciones al Estado, convirtiéndose muchas veces el instrumento en el fin en sí mismo.

Las demandas de género, muchas veces, pareciese que no pueden pensarse por fuera del lenguaje de derechos, y no como cuestionamientos estructurales a jerarquías o lógicas de dominación histórica. Esto tiene su correlato en las teorizaciones disponibles y es aquí donde quisiera plantear mi preocupación.

En relación a esto Žižek expresa:

“Es ilusorio creer que podemos cambiar las cosas de manera eficaz “ampliando” la democracia. Los cambios radicales deben hacerse por fuera el ámbito de los derechos legales. La aceptación de los mecanismos democráticos institucionales como única y “correcta” fuerza de cambio simplemente impiden el cambio radical” (2011: 33).<sup>258</sup>

Siguiendo en esta misma línea de pensamiento, Badiou expresará con mucho respeto en una conferencia en la Casa de las Abuelas de Plaza de Mayo, cuestionando la idea hegemónica de Derechos Humanos, que “(...) los derechos humanos son actualmente una ideología del capitalismo globalizado. Esta ideología considera que hay una sola posibilidad en el mundo: la sumisión económica al mercado y la sumisión política a la democracia representativa”. Y así también dirá, “(...) nos dormimos con la democracia y nos despertamos con el imperio. Es una pesadilla”. (Badiou, 2000: s/p).<sup>259</sup>

Difícilmente se logren transformaciones reivindicativas en la vida de los sujetos mientras el sistema capitalista siga desplegándose a escala planetaria con una pornográfica desigualdad y sólo el horizonte de lo posible y lo imaginable sea apelando al Estado y a su marco institucional. Pero sí creemos necesario continuar con todas aquellas prácticas que reinventan modelos comunitarios y reafirman la primacía de los bienes comunes. Para ello es fundamental siempre comprender cuáles son las condiciones históricas.

## Bibliografía

- FEDERICI S. (2015), *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- FERNANDES, F. (1973), *Capitalismo dependiente e classes sociais na América Latina*. Río de Janeiro: Zahar Editores.
- MARCÚS, J. (2006), *Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad*. Buenos Aires: *Revista Argentina de Sociología*; 4 (7): 100-119.
- MARX K. (2009) [1867], *El Capital*. Tomo I. Vol.3 [ed. cast.: Traducción Scarón P. México: SIGLO XXI].

---

<sup>258</sup> S. Žižek. “Tinta roja para los manifestantes” (2011) en *Revista Ñ*, *Revista de Cultura*, 17 de diciembre de 2011.

<sup>259</sup> A. Badiou. “La ética y la cuestión de los derechos humanos” en *Revista Acontecimiento* N° 19-20 – 2000. Disponible en [www.grupocontecimiento.com.ar](http://www.grupocontecimiento.com.ar)

- \_\_\_\_\_ (1909) [1867], *Capital. A Critique of Political Economy*. Chicago, Charles H. Kerr & Company, 1909 [ed. cast.: El Capital, Madrid: SIGLO XXI, 2006].
- RABELAIS, F. (1946) [1552], *Gargantua and Pantagruel*, Samuel Putnam (ed.). Nueva York: Viking Press [ed. cast.: Gargantúa, Madrid: Akal, 2004].

## DISCURSO, PODER Y VIOLENCIA CONTRA LA MUJER EN COMENTARIOS 2.0

Elena Silvia Pérez Moreno<sup>260</sup>

### Resumen

Este trabajo retoma una investigación sobre el poder y la violencia contra la mujer en comentarios de lectores de noticias web, que realizara en el marco de un proyecto de investigación (SECyT-UNC; 2014-2015). El objetivo de la presente exposición es analizar qué cambios y continuidades en este tema se han dado a partir de nuevas publicaciones web surgidas en diciembre de 2017. Me propongo completar el análisis del funcionamiento cognitivo e ideológico de expresiones metafóricas aparecidas en estos comentarios. Me encuentro en condiciones de adelantar que en lo discursivo se reflejan relaciones de poder y violencia manifiesta. Marco teórico Lakoff, G. y Johnson, M. ([1980] 1998); Butler, J. ([2004] 2006, [1999] 2007); Lauretis, T. ([1989]1996) y Scott (1999).

**Palabras claves:** discurso – poder y violencia – mujer

### 1. Introducción

Este trabajo retoma una investigación sobre el poder y la violencia contra la mujer en comentarios de lectores en la web,<sup>261</sup> que realizara en el marco del proyecto de investigación “Las metáforas: de la cognición al texto” (SECyT-UNC; 2014-2015). El objetivo de la presente exposición es analizar qué cambios y continuidades en este tema se han dado a partir de nuevas noticias sobre la modelo surgidas en diciembre de 2017.

Me propongo completar el análisis del funcionamiento cognitivo e ideológico de expresiones metafóricas aparecidas en estos comentarios de lectores que surgen al pie de noticias publicadas en diarios y portales web. Teniendo en cuenta la lectura de estos escritos de lectores obtenidos en 2014 y en diciembre de 2017, he seleccionado un corpus de metáforas referidas a una conocida

---

<sup>260</sup> Facultad de Lenguas – Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: elenapm2004@hotmail.com

<sup>261</sup> Los comentarios de lectores son un tipo de transmisión y reproducción de modos de ser y pensar en la que todos nos vemos implicados directa e indirectamente; se convierten en gestores de un modo de transmisión social de ideologías al alcance de cualquiera que tenga acceso a esta clase de lectura digital. Algunos estudiosos sobre el tema han denominado este modo de participación “conversación 2.0”.

modelo argentina, quien es la protagonista de las noticias periodísticas. Luego, busco y exploro en las metáforas conceptuales subyacentes para realizar el análisis y la confrontación de perspectivas del funcionamiento cognitivo que se han dado en 2014 y las actuales. Me encuentro en condiciones de adelantar que en lo discursivo se reflejan relaciones de poder y violencia manifestados en un notable cambio de opiniones que se expresan por medio de metáforas que van de la admiración –muestras afectivas hacia la modelo– hasta la condena moral e ideológica –dichos de desaprobación y/o expresión de injurias por sus actitudes–. Esta notable modificación de valoración podría estar vinculada con la situación personal de ella, quien se involucró en una relación de pareja con un empresario ligado a la política, cuestionado desde determinados sectores sociales y que en la actualidad está siendo objeto de un procesamiento por parte de la Justicia Argentina.

## **2. Marco teórico**

El marco teórico empleado parte de un cruce disciplinar entre la teoría de la metáfora conceptual y los estudios de género. Siguiendo a Lakoff y Johnson ([1980] 1998), podría decir que un determinado grupo cultural posee un particular sistema metafórico que le servirá como marco de percepción en la construcción de la visión del mundo y de las otras personas. Vista de este modo, la metáfora es un recurso de gran valor para estudiar los conceptos metafóricos que subyacen en el discurso y que dan cuenta de determinada ideología.

También tendré en cuenta los estudios de género, específicamente me interesan los que propugna Judith Butler ([2004] 2006, [1999] 2007) y otras autoras como de Lauretis ([1989] 1996) y Scott (1999). Deseo realizar una indagación que se aleje del ordenamiento de las relaciones en términos de estructuras binarias jerárquicas donde lo masculino se enfrenta con lo femenino; para eso, tendré en cuenta las relaciones de poder que se establecen entre los géneros, como construcciones sociales en muchos casos naturalizadas junto con parámetros de normatividad.

## **3. Objetivo de la investigación y metodología**

El objetivo de la presente exposición es analizar qué cambios y continuidades en la investigación sobre discurso, poder y violencia contra la mujer se han dado a partir de nuevas publicaciones web surgidas en diciembre de 2017 sobre la modelo Grudke. Me propongo completar el análisis del funcionamiento cog-

nitivo e ideológico de expresiones metafóricas aparecidas en estos comentarios. Para esto, primero me referiré al trabajo que realicé durante 2014 y parte de 2015, para luego completar con los cambios y continuidades sobre el tema.

Mi interés por el estudio de los comentarios surgió cuando pude observar que se generó un torrente interminable de intervenciones en algunas de las noticias aparecidas a finales de julio de 2014, en distintos medios digitales, referidas a que la modelo Ingrid Grudke estaba en una relación sentimental con un empresario kirchnerista. La mayoría de estos se dieron en dos noticias que se publicaron en la sección PERSONAJES.tv de lanacion.com,<sup>262</sup> los cuales no culminaron sino hasta que los encargados de este sitio decidieron cerrar la participación de los lectores.

En este momento, se convirtió en la noticia más leída y comentada y también en el eje de atención de los dichos dirigidos hacia una protagonista que, según un sondeo de noticias previas referidas a ella, jamás había causado tal tensión entre los lectores.

Además de la cantidad de comentarios, me llamó poderosamente la atención el increíble grado de agresividad en contra de la modelo, a quien insultaban de numerosas formas. Decidí seleccionar el uso de expresiones metafóricas que, en muchos casos, se repetían.

El objetivo, hace ya casi cuatro años, fue el análisis del funcionamiento cognitivo e ideológico de estas expresiones metafóricas halladas en los comentarios 2.0. Para eso, tuve en cuenta lo que sostiene Osorio:

“Lo que la metáfora comporta es un modo de conceptualización que organiza el conocimiento en término de redes de implicaciones, basadas en la proyección de algunos dominios sobre otros. En este sentido, el estudio de la metáfora como fenómeno lingüístico pasa por un conocimiento (siempre supuesto, pero al menos descriptible) de las estructuras conceptuales subyacentes” (Osorio, 2004: 41).

Lo llamativo de todas las noticias aparecidas en 2014 es que muestran el pasaje de tres estados de la modelo que se relacionan con su vida personal y son las más comentadas de todos los temas que se han publicado sobre ella, quien siempre se mostró reticente en exhibir o hablar acerca de su vida privada.

De acuerdo con esta evolución en las noticias, puedo agruparlas en cuatro momentos:

---

<sup>262</sup> Para acotar el corpus que analizaré, prefiero centrar mi interés investigativo solo en lanacion.com, donde seleccioné las noticias teniendo en cuenta la riqueza de metáforas que se generaron en la gran cantidad de comentarios que encontré.

- los tres primeros se dan durante 2014: el de la separación de su pareja de 14 años, el de la desaparición física de Jorge Ibáñez y, por último, el de su relación con el empresario;
- el cuarto, es de finales de 2017 y hasta comienzos de 2018, cuando la modelo volvió a ser novedad y objeto de comentarios en la web, a raíz de que su (ex)pareja fuera noticia por su encarcelamiento. Algunas publicaciones en lanacion.com fueron cerradas a comentarios cuando ya rondaban más de mil, sobre todo aquellas que eran el resultado de una entrevista personal a Grudke.

#### **4. Las metáforas: de “musa inspiradora” a “gato”**

En julio de 2014, durante el primer período de recogida de datos, reuní en total 1093 comentarios correspondientes a las cinco noticias que los poseían, los cuales estaban distribuidos desproporcionadamente, ya que el que acaparó más de estos fue aquella en que se la relaciona con el empresario.

En cada intervención de los bloguistas, suelen aparecer más de una metáfora, pero para poder organizar mi análisis y centrarlo a la brevedad de espacio con la que cuento para esta presentación, destacaré aquellas que se refieren solo a la modelo Ingrid Grudke y, de estas, haré una selección.

De las metáforas de la modelo, elaboré un corpus numeroso de metáforas, solo he tenido en cuenta las que más se repetían;<sup>263</sup> para eso seleccioné aquellas expresiones que son manifestaciones de tres metáforas conceptuales:<sup>264</sup> LA MUJER (LA MENTE DE LA MUJER) ES UN CONTENEDOR, LA MUJER ES UN ANIMAL y LA MUJER ES UN SER DIVINO.

- LA MUJER (LA MENTE DE LA MUJER) ES UN CONTENEDOR

La metáfora ontológica del CONTENEDOR es un modo de cuantificarnos:

“Cada uno de nosotros es un recipiente con una superficie limitada y una orientación dentro-fuera. Así pues, los consideramos también recipientes con un interior y un exterior. [...] Los objetos limitados, sean seres humanos, rocas o extensiones de tierra, tienen tamaño. Eso los hace susceptibles de ser cuantificados en términos de la can-

---

<sup>263</sup> También se repetían, pero en menor número, otras metáforas conceptuales como LA MUJER ES UN OBJETO y LA MUJER ES UN COMESTIBLE.

<sup>264</sup> Son esquemas idealizados, base de la conceptualización de un fenómeno o conjunto de fenómenos.



tividad de sustancia que contienen” (Lakoff & Johnson, [1980] 1998: 67-68).

- LA MUJER ES UN ANIMAL

Es el concepto metafórico más empleado y con mayor carga de agresividad hacia la mujer.

En otras publicaciones que realicé (Pérez Moreno, 2015a y 2015b), he destacado el significado en el empleo de metáforas referidas a los animales para insultar, ya que su uso posee un riquísimo valor cognitivo en nuestra cultura.

En el capítulo 5, “La construcción metafórica del otro”, del libro *Las metáforas: estrategias ideológicas y mecanismos de comprensión*, Pérez y Rueda examinan la existencia de metáforas por medio de las cuales se segrega al ‘otro diferente’, se lo rebaja hasta una categoría que lo animaliza:

“El rédito retórico de la metáfora general de “la gran cadena del ser” –que apela a la jerarquización “humano-animal-vegetal-cosa”– se hace visible cada vez que la comprensión de lo humano desciende hacia eslabones en los que se sitúan animales (“mi cuñada es una víbora”), vegetales (“el perejil del caso Dalmaso”), cosas (“tu novio es un aparato”) y aun seres de naturaleza híbrida como los monstruos. En esos planos se ubica a aquellos hombres y mujeres que cierta cultura, en un momento dado de su historia, rechaza, condena, discrimina, desvaloriza” (Pérez y Rueda, 2012: 87).

También en este libro, en el Capítulo 4, “Propiedades interaccionales entre el tópico y el vehículo de la metáfora”, en donde soy coautora, hago referencia a la metáfora “gato” empleada refiriéndose a la mujer, con el valor semántico que alude a conductas que no se conllevan con aquellas normatizadas en una sociedad (Butler, [2004] 2006).

- LA MUJER ES UN SER DIVINO

Varias expresiones lingüísticas metafóricas aparecidas en los textos de las noticias del **segundo momento** son producto de esta metáfora conceptual, con lo cual se la “eleva” a la mujer a la calidad de deidad.

A continuación, realizaré su análisis de acuerdo con los cuatro momentos antes referidos. El uso metafórico en estos es importante, ya que los medios masivos son un espacio social donde se gestan muchas de las representaciones acerca de las personas y, en el caso que nos importa, acerca de las mujeres. La web y la influencia de los discursos sociales hegemónicos poseen un rol esencial en el proceso de gestación de los conceptos que actúan como un esquema de

referencia para interpretar el mundo, aun sin ser las personas conscientes de esto.

#### 4.1. Primer momento

Es la etapa de la ruptura sentimental de la modelo. La noticia se publica a comienzos de 2014, posee cien comentarios que, en su gran mayoría, la apoyan en su nuevo estado y también una gran cantidad de foristas que le manifiestan su deseo de poseerla sexualmente. Las metáforas referidas a ella son muy escasas, prevalecen las que la valorizan.

##### 4.1.1. Metáfora del CONTENEDOR:

Se la emplea de dos maneras: LA MENTE ES UN CONTENEDOR y LA MUJER ES UN CONTENEDOR.

En dos comentarios, la califican como “no hueca”; en esta expresión, subyace la metáfora conceptual LA MENTE ES UN CONTENEDOR:

—Una lástima porque ella tampoco parece una modelito hueca.<sup>265</sup>

—Su encanto reside en su bella personalidad: No es hueca e infatuada como TODAS las otras.

Es decir que, por medio de esta metáfora, los usuarios de este blog expresan lo que para ellos “vale o no” esta modelo, dependiendo de si su cabeza está “vacía” o no.

Por otro lado, está el concepto metafórico LA MUJER ES UN CONTENEDOR en el siguiente comentario:

—Yo con dos horitas ya estoy, dejame arrancar a mí y después llévatela 70 horas, pero te la llevás bien llenita y un poco renga.

Esta metáfora posee una burda expresión de la sexualidad al hacer a la mujer objeto del “llenado” por parte de quien, interpretamos, la decida “penetrar”. Hay una carga importante de violencia sexual hacia ella al conceptualizarla como un recipiente al que se invade en sus límites y, con esto, se pretende dominar con el “llenado”.

---

<sup>265</sup> Para una mayor comprensión del sentido, transcribimos el contexto lingüístico de la metáfora y la destacamos con subrayado. También debemos aclarar que los comentarios aparecen aquí tal cual fueron hechos en el sitio web, sin correcciones normativas.

#### 4.1.2. Metáfora de ANIMALIZACIÓN:

Aparece solo una vez la expresión lingüística metafórica que ya he analizado en trabajos anteriores y que es producto de la metáfora conceptual LA MUJER ES UN ANIMAL, la que será preponderante en los comentarios del tercer y cuarto momento:

—Gata suelta!! Cuidado.

No obstante, la modelo tiene sus defensores, entre los que se encuentra:

—Después de 12 años con un bibliotecario le decís gata? Lo único que te queda es menospreciarla :) Seguí con la paja ...

Puedo cerrar este **primer momento** refiriendo que, en casi su totalidad, los comentarios hacia ella son positivos: expresan afecto, deseos por ella, aunque a veces en forma irrespetuosa y sexista, pero no condenatoria como veremos más adelante. No hay gran aparición de metáforas para referirse a ella.

#### 4.2. Segundo momento

En esta circunstancia, he trabajado con tres noticias, en solo dos se han permitido los comentarios; ambas poseen un total de 67 participaciones. En todas se relaciona a Grudke con la sorpresiva y “dolorosa” muerte prematura y súbita del diseñador y su amigo íntimo, Jorge Ibáñez.

Este caso de la muerte temprana, como se conocen otros, alaba al desaparecido súbitamente, y se duele del ser querido que queda en la vida sorpresivamente “solo”. Las personas, en general, tienden a conmovirse por el dolor de la mujer que queda “viuda” de su compañero.

##### 4.2.1. Metáforas de DIVINIZACIÓN:

Solo se encuentra en el cuerpo de los textos de las noticias, se la comienza a emplear en la primera, la del 14 de marzo de 2014. Con la metáfora lingüística “*Grudke es una musa*”, se refieren en la prensa al dolor y desamparo con que esta mujer es construida; se presenta a la modelo como si con esta muerte hubiera tenido su más terrible “golpe”.

Esta metáfora “*Grudke es una musa*” remite al concepto LA MUJER ES UN SER DIVINO, con lo cual se la “eleva” a la mujer a la calidad de deidad, junto con otras personalidades del espectáculo a las que este modisto vistió. Además, se

la destaca de entre las otras “musas” famosas del espectáculo porque a ella se la designa también con el adjetivo “fiel”:

—*Entre las musas que inspiraron sus creaciones más destacadas y recordadas [...] la modelo, Ingrid Grudke*, otra de sus íntimas amigas y *fiel musa inspiradora*.

“Fiel”, según su significado principal, refiere a que “es constante en sus afectos, en el cumplimiento de sus obligaciones y no defrauda la confianza depositada en ella” (RAE, noviembre de 2014). De entre todos los comentarios, ella es concebida como la “doliente” y las participaciones tienden a buscar su consuelo, a colaborar en “su duelo”.

#### 4.2.2. Metáforas de ANIMALIZACIÓN:

A pesar de este momento donde los foristas se conculen, aparece el concepto metafórico LA MUJER ES UN ANIMAL:

“—¡ESTAS GATAS CAMBIAN A UN HOOMBRE POR MAS QUE SEA LO QUE SEA, COMO UN COLLAR SE LE CAMBIA A UN PERRO...!!... ¡PAMPLINAS...!!!”

“—Una modelo verdaderamente no como esos gatos que se dicen modelo tb”.

En la primera metáfora, se repite el ataque hacia la modelo para referirse a ella como “gato”; no obstante, la vuelven a defender los comentaristas.

En síntesis, la idea de que la modelo es algo así como una “viuda dolida”, marca los tres textos de este **segundo momento** y, conjuntamente, los comentaristas acompañan el duelo; a su vez, no hay metáforas lingüísticas que se refieran a ella. La única que se viene repitiendo, hasta ahora, es la que resulta del concepto LA MUJER ES UN ANIMAL y con el valor que ya referí en el primer momento.

#### 4.3. Tercer momento

Desde que en julio de 2014 es conocida en los medios la noticia de que Grudke está en una relación con el empresario López, en el cuerpo de la noticia ya no la nombran como “musa” sino como: “la modelo”, “la rubia”, “la blonda” y “la diosa a la que hace poco vincularon con Will Smith”.

Tampoco se la vincula con la “alta moda”. A su vez, sus seguidores comentaristas dan por acabado este “duelo” de la “fiel musa inspiradora” del reciente fallecido Jorge Ibáñez, donde se la refería con metáforas de la divinización.

A partir de aquí, se da un corte importante en la opinión de los participantes en el blog, en las dos noticias con que trabajamos. Hay una gran cantidad de comentarios, alrededor de mil, cargados de agresión, donde abundan las metáforas de todo tipo.

#### 4.3.1. Metáfora del CONTENEDOR:

En este **tercer momento**, se da la continuidad en el uso de este concepto metafórico que ya expuse en el **primer momento**:

LA MENTE ES UN CONTENEDOR:

“—Como la rubia hueca no tenía donde caerse muerta y se le empezaron a caer las cachas, le hizo un petardo al viejo éste. Con tal de tener a alguien que la mantenga, putita vaga”.

LA MUJER ES UN CONTENEDOR

“—Le entro hasta que Víctor Hugo Morales diga cuanto gano con la TV Pública”.

“—Si paga bien, mañana le permite conocer el compartimiento trasero... ¡qué lindo que es el amor!!!”

#### 4.3.2. Metáforas de ANIMALIZACIÓN:

Según pudimos descubrir en el empleo en las metáforas zoosémicas, si la mujer se aleja de ciertos parámetros de normatividad naturalizados con que se “mide” su actuar o sus modos de ser o parecer, inmediatamente se la ataca por medio de metáforas que la animalizan.

Judith Butler trata con originalidad este tema y habla acerca de que la normatividad tiene un doble sentido:

“La normatividad (...) por una parte se refiere a los propósitos y a las aspiraciones que nos guían, los preceptos por los cuales estamos obligados a actuar o hablar el uno del otro, las presuposiciones que se manifiestan habitualmente, mediante las cuales nos orientamos y que orientan nuestras acciones. Por otra parte, la normatividad se refiere al proceso de normalización, a la forma en que ciertas normas, ideas o ideales dominan la vida incorporada (*embodied*) y proporcionan los criterios coercitivos que definen a los “hombres” y

a las “mujeres” normales. Y en este segundo sentido, vemos que las normas son lo que rige la vida “inteligible”, a los hombres “reales” y a las mujeres “reales”. Pero cuando desafiamos estas normas no está claro si estamos todavía viviendo o deberíamos estarlo, si nuestras vidas son valiosas o si pueden convertirse en tales, si nuestros géneros son reales, o incluso si pueden verse como tales” (Butler, [2004] 2006: 291-292).

En el concepto “*Ingrid Grudke es un gato*” la agreden porque en esta idea existen las presuposiciones acerca de que la modelo posee una sexualidad desmedida y, por lo mismo, inapropiada o no normatizada, según esta creencia; también hace alusión a su supuesta infidelidad, falsedad y peligrosidad.

En este caso particular, además, quiero destacar el valor semántico en el uso de las palabras “hembra” para la mujer, término que, en lo cotidiano, solo se emplea para los animales. De allí, como veremos en las metáforas transcriptas, se derivan otros usos metafóricos en los comentarios 2.0, que la animalizan como “*macho*”, “*cría*”, “*preñables*”, “*reproducción*”, “*expandir su contenido genético*” y “*evolución mamífera*”.

De acuerdo con el empleo de las expresiones lingüísticas metafóricas que he recogido del corpus, podría hacer una subclasificación en el empleo del concepto LA MUJER ES UN ANIMAL: según su comportamiento, puede ser un ANIMAL DEPREDADOR y GATO.

• LA MUJER ES UN ANIMAL DEPREDADOR: concepto fuerte que se condice con otros que se dan en los comentarios, “depredar” en el sentido de “cazar a otros de distinta especie para su subsistencia” (RAE).

“—No fue nada lenta la Grudke, fue por una presa de caza mayor, jajajaj...

“—“felinos eran los de antes”, jeje (me pongo nauseosa)”.

• LA MUJER ES UN GATO

Esta es la expresión lingüística metafórica más empleada en este **tercer momento**, que, a veces, se combina con otras metáforas también de importante carga de violencia. A continuación, a modo de ilustración, transcribo algunas de las 55 expresiones lingüísticas metafóricas:

“—Se está por crear el GUGI, Gremio Único de Gatos Importantes”.

Dentro de la subclasificación de GATO, están aquellas metáforas que hacen alusión a las acciones propias de este animal:



En este caso, se pone en evidencia la ideología del comentarista, a Ingrid Grudke se la coloca a la altura de los llamados “Traidores de la Patria”, como ya se refiriera a mediados de la década del 40, en distintos países europeos. Luego de la ocupación alemana, se castigaba de diferentes maneras a los colaboracionistas de tropas de ocupación nazi o del régimen fascista de Mussolini. A las mujeres, lo más frecuente era cortarles el cabello, hasta pelarlas. En la mayoría de estos casos, con sus cabezas rapadas, esvásticas pintadas en sus rostros – otras veces, su frente era marcada con un fierro al rojo vivo –, descalzas y semidesnudas, se las expulsaba del lugar donde habitaban, se les confiscaban los bienes y eran objeto de escarnio público por considerarlas traidoras a la patria.

Los comentarios adquieren un marcado matiz desvalorizador hacia el modelo, predominan las opiniones donde la degradan; lo notable, en relación con comentarios de las noticias anteriores, es que se da el mayor intercambio y discusión entre los participantes, los que comentan más de una vez y siempre para agredir, por lo que es el espacio donde mayor cantidad de participaciones fueron eliminadas.

Para cerrar este momento, puedo decir que, lejos de intentar comprenderse racionalmente y discernir desde la diferencia, los participantes de este diálogo grupal ponen en evidencia un abrupto cambio en la valoración de la modelo.

#### **4.4. Cuarto momento: en la actualidad**

En diciembre de 2017, y hasta pasados los primeros meses de 2018, la modelo es nuevamente objeto de innumerables noticias comentadas en diferentes portales. Es cuando se conoce que a López, quien en este momento ella refiere como su expareja, se le libra un pedido de captura y se entrega a la Justicia.

En [lanacion.com](http://lanacion.com), en todas las noticias en que la modelo es el tema central y que fueron abiertas a los comentarios, se repiten las agresiones hacia ella del mismo modo y con metáforas como las que acabamos de señalar en el tercer momento.

Nos interesa destacar que las agresiones hacia ella ya no aparecen solo en las noticias de Grudke, sino que también se multiplican en aquellas que se refieren a él, como es el caso de la del 20 de diciembre de 2017: “Cristóbal López se entregó a la Justicia”.

Con más de mil comentarios, la noticia fue también la más leída en esos días. En esta, Grudke no aparece en el cuerpo del texto; no obstante, ella es nombrada innumerables veces en sus comentarios: diez con su nombre propio, dos como “modelo” y cuatro animalizándola como “gato”:



—... q bueno q el gato ya los tenga no? (referido a poseer empresarios)

—LO UNICO QUE ME PREOCUPA QUIEN SE ENCARGA DEL ALIMENTO DEL GATO MIENTRAS ESTE HOMBRE ESTE DETENIDO. HABRA ALGUNA SOCIEDAD PROTECTORA DE ANIMALES?

—El gato ya toma la leche solo.

—Como dijo el gato de su “novia”: “sólo sé que es una buena persona que le da trabajo a muuuuucha gente...”

Estos resultados respaldarían las conclusiones a las que pudieron llegar Chamizo Domínguez & Zawislawska (2006), quienes observaron en una investigación sobre usos metafóricos de determinadas expresiones, tanto en español como en polaco, que

“los nombres de animales son usados, principalmente, para la descripción de una conducta sexual que no está de acuerdo con las normas establecidas y aceptadas por una sociedad; por ejemplo, el amor homosexual, la prostitución femenina y la promiscuidad de la mujer y (rara vez) la del hombre” (p. 147).<sup>268</sup>

Los conceptos de una cultura dada emergen en el lenguaje, lo que nos permite inferir que las metáforas utilizadas en los comentarios codifican representaciones sexistas que sancionan a una mujer no solo por sus comportamientos femeninos no normatizados, sino también por mantener una relación cercana con una persona que es considerada que posee negocios que se alejan de la ley o que pertenece a una ideología opuesta. El anonimato de los comentaristas les da un poder que se esconde detrás de comentarios violentos. En relación con las noticias y el poder de los comentarios 2.0, Masip, Guallar, Peralta, Ruiz, & Suau (2015) refieren:

“La primera década y media del siglo XXI, además de cambiar las preferencias y hábitos de consumo, ha supuesto también que las audiencias se vuelven activas. Los ciudadanos no se conforman en consumir información de manera pasiva, sino que quieren adoptar un mayor protagonismo, tanto fuera, como a través de los medios de comunicación. Llegando, en algunos casos, a intervenir, al menos potencialmente, en todas las fases del proceso productivo. [...] las audiencias rompen con el poder simbólico de los medios, poder que ahora se desplaza hacia las audiencias activas” (p. 242).

<sup>268</sup> Traducción del inglés.

El problema es que ese poder es traducido en un discurso violento contra la mujer.

Para cerrar este apartado, debo decir que este empresario es noticia central nuevamente en diferentes espacios de comunicación, debido a su liberación el 17 de marzo. Y, nuevamente, en este y otros portales, la modelo aparece en los comentarios donde se la vuelve a violentar.

En la actualidad, en el contexto de noticias sobre ella en diferentes medios como la televisión y la radio, ocurre algo que no se dio en el 2004: se ve siempre obligada a justificar su supuesta intervención en las acusaciones de la que es objeto su pareja y su desconocimiento sobre el accionar del que es acusado este; también es forzada por periodistas, conductores y comentaristas a hablar de su vida personal por sobre su vida social y laboral.

## 5. A modo de cierre

A partir del análisis de los comentarios, puedo concluir lo siguiente:

- en un comienzo, expresan a la modelo muestras de aliento y cariño ante las situaciones adversas de su vida; pero la hacen objeto de su agresión, a un nivel increíble de bestialidad en sus expresiones, cuando se da a conocer su nueva relación con un fuerte empresario de los medios, conocido por su vinculación con el anterior gobierno nacional: en el tercer y cuarto momento hay gran cantidad de metáforas zoosémicas, sexistas y condenatorias;
- las metáforas conceptuales que más abundan para referirse a ella son LA MUJER (LA MENTE) ES UN CONTENEDOR y LA MUJER ES UN ANIMAL. En casi todos los casos, son para referirse negativamente acerca de ella, sobre todo las que la animalizan;
- a pesar de que la prensa construyó a Grudke como “fiel musa” con el concepto LA MUJER ES UN SER DIVINO, la ideología de los lectores, al conocer su relación sentimental con López, la conceptualizó con LA MUJER ES UN ANIMAL.

Por otro lado, los lectores de estas noticias en sus comentarios dan por sobrentendido que Grudke:

- detenta la adhesión a una determinada ideología e inclinación política partidaria;

- tiene un comportamiento sexual que, según el punto de vista de ellos, es inmoral; producto de esto es la gran cantidad de metáforas de animalización;
- posee una conducta social y ética desaprobada;
- está obligada a justificar su supuesta intervención en las acusaciones de la que es objeto su pareja, como también el desconocimiento sobre el accionar del que es acusado este;
- debe hablar de su vida personal por sobre su vida social y laboral.

La modelo es objeto de desaprobaciones y descalificaciones. Es víctima de violencia verbal increíblemente agresiva. En lo discursivo, se reflejan relaciones de poder y violencia manifiesta proveniente de lectores que, investigando en sus registros en el diario, son tanto mujeres como varones. Históricamente, el discurso de la literatura, de los medios masivos de comunicación, de la ley, de la vida cotidiana, es un espacio donde la mujer es descripta en su rol de madre y esposa, y en el que se la construye como un ser pasivo en sus relaciones amorosas; esto prepara colabora en la reproducción en el modo de pensar la conducta social y la ética de la mujer asociada a la de la pareja varón (West, Lazar & Kramarae, [1997] 2000).

Para evitar esto, se necesitan planificar políticas en los medios que desarticulen ciertos modelos del patriarcado contemporáneo que se manifiesta en estas expresiones metafóricas de los comentarios 2.0. Este es mi modo de denunciar las injusticias y desigualdades que la sociedad misma produce y reproduce en el tiempo a través de estas prácticas discursivas que circulan tanto en los medios como en el discurso de la vida cotidiana.

## Referencias bibliográficas

- BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. (Trad. Patricia Soley-Beltran). Barcelona: Paidós Studio. (Original en inglés, 2004).
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa*. (Trad. Antonia Muñoz). España: Paidós Studio. (Original en inglés, 1999).
- CHAMIZO DOMÍNGUEZ, P. J. & ZAWILAWSKA, M. (2006). “*Animal names used as insults and derogation in Polish and Spanish*”, en *Philologia Hispalensis*, 20, 137-174.
- DE LAURETIS, T. (1996). La tecnología del género. (Trad. Ana María Bach & Margarita Roulet). *Mora*, 2, 6-34. (Original en inglés, 1989)

- DI STEFANO, M. (coord.) (2006). *Metáforas en uso*. Buenos Aires: Biblos.
- FAIRCLOUGH, N. & WODAK, R. (2005). “*Análisis crítico del discurso*”, en Van Dijk, Teun A. (comp.), *El discurso como interacción social*, primera edición, segunda reim- presión. Barcelona: Gedisa, pp. 367-404.
- LAKOFF, G & Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana* (Trad. C. González Marín). Madrid: Ediciones Cátedra (Original en inglés, 1980).
- LA NACIÓN, en <http://www.lanacion.com.ar/>
- LIZCANO, E. (1999). “*La metáfora como analizador social*”, en *EMPIRIA*, Revista de Metodología de Ciencias Sociales, Nº 2. España, pp. 29-60.
- MASIP, P.; GUALLAR, J.; PERALTA, M.; RUIZ, C. & SUAUI, J. (2015). “*Audiencias activas y periodismo ¿ciudadanos implicados o consumidores motivados?*”, en *Brazilian Journalism Research - Volume 1 - Número 1*, pp. 240-261.
- OSORIO, J. (2004). “*Metáfora y análisis conceptual del discurso*”, en Alarcón Hernández et al. *Lenguaje y cognición. Estudios en lingüística cognitiva*. Chile: Lingüística. Universidad de Concepción.
- PÉREZ, E. y RUEDA, N. (comp.) (2012). *Las metáforas: estrategias ideológicas y mecanismos de comprensión*. Córdoba: Digilenguas, URL: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/>
- PÉREZ MORENO, Elena Silvia (2015a). “*La conceptualización de la mujer en el discurso cotidiano adolescente*” (Capítulo 10, Parte III.), en Rueda, Nelly E. M. y Mariana Montes (editoras), *Metáforas, de la cognición al texto*, pp. 141-155. Córdoba: Comunicarte. Colección Lengua y discurso.
- PÉREZ MORENO, Elena Silvia (2015b). “*Metáforas que andan en el discurso de la vida cotidiana y el científico*” (Capítulo 4), En Pérez, Elena y Mariela Bortolón (editoras), *Andar entre metáforas*, pp. 57-72. Córdoba: Comunicarte. Colección Lengua y discurso.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. <http://www.rae.es/>
- SCOTT, J. (1999). “*El género: una categoría útil para el análisis histórico*”, en M. Navarro & C. Stimson (Comp.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-75). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WEST, C., Lazar, M. M. & Kramarae, C. (2000). “*El género en el discurso*”, en T. A. Van Dijk (Comp.) *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria* (pp. 179-212). (Trad. Ofelia Castillo). Barcelona: Gedisa. (Original en inglés, 1997).

## PROYECTO NUM: REGISTROS DE UN PRESENTE

Patricia Rotger<sup>269</sup>

Alicia Vaggione<sup>270</sup>

### Resumen

En el año 2015 surge en Argentina el movimiento *Ni una menos* como una forma de frenar los asesinatos y abusos cometidos contra las mujeres. Aquí nos interesa ocuparnos de la lectura de un material titulado *Proyecto NUM. Recuperemos la imaginación para cambiar la historia* (2015/2017). El mismo presenta una serie de trabajos que, combinando textos escritos e imágenes, construye un archivo comprometido con la creación de la memoria de un movimiento que recién emerge y cuyos desafíos involucran nuestro presente. Nuestra indagación considera una serie de textos escritos por académicas y escritoras y selecciona algunas de las imágenes reunidas, considerando un movimiento que, en la presentación de los cuerpos, registra una oscilación entre cuerpos sufrientes, mutilados y cuerpos que –en la trama de su interdependencia– reclaman su “derecho a aparecer” corporizando sus demandas (Butler, J:2017).

**Palabras clave:** arte – temporalidades – afectos

Como sabemos en el año 2015 surge en Argentina el movimiento *Ni una menos* como una forma de llevar a las calles un grito de resistencia que frenara los asesinatos y abusos cometidos contra las mujeres. La masividad de las marchas que desde entonces se realizan y que convocan a multitud de mujeres de todos los ámbitos, edades y condiciones sociales son una muestra incontestable de una nueva temporalidad abierta: un tiempo de mujeres dispuestas a ocupar el espacio público, a alzar su voz en contra de la violencia y opresión machista, y también de mujeres creando lazos y hermandad con otras mujeres.

En esta presentación nos interesa ocuparnos de la lectura de un material estético, cuyo subtítulo trae al presente, seguramente para imaginar nuevas formas de intervención, una consigna del mayo francés a 40 años de su emergencia. *Proyecto NUM. Recuperemos la imaginación para cambiar la historia* (2015/2017) reúne una serie de materiales que combinan, articulan y cruzan textos escritos e imágenes construyendo un trabajo de archivo comprometido

---

<sup>269</sup> Profesora Adjunta Escuela de Letras, FFyH, UNC. Correo electrónico: patrirotger1@gmail.com

<sup>270</sup> Profesora Titular interina, CEA, FCS, UNC. Correo electrónico: aliciavaggione@gmail.com

con la creación de la memoria de un movimiento que recién emerge y cuyos desafíos involucran nuestro más cercano presente.

Leer textos e imágenes producidos al calor de los acontecimientos invita a pensar no sólo en la ebullición de los hechos y sus distintas connotaciones, los sentidos que estallan y las significaciones que producen, sino en los evidentes alcances de un poder de interpelación que nos está atravesando. La calle, las marchas, los carteles, las fotos de las víctimas nos están hablando de una urgencia, una demanda, un tiempo y muchas voces que la literatura y el arte registran en este libro, no para acompañar el gesto sino para producirlo y así intervenir desde sus tramas estéticas en la historia colectiva.

En la presentación o prólogo de Proyecto NUM que, a decir de Nora Domínguez compone un “lenguaje heterogéneo y plural”, se especifica la procedencia de los materiales reunidos, una parte remite a escenas de intervención del espacio público en el período mencionado (fotos y o textos que circulan o han circulado por distintas redes); otra remite a propuestas recibidas desde distintos puntos del país que respondieron a la convocatoria del Proyecto y que son/ conforman una muestra de diversas prácticas culturales (poesía, fotografías, memorias, textos de crítica cultural).

En la combinación de los materiales que se ponen juntos, parecería que el Proyecto se propone establecer *una especie de detención* que posibilite la conformación de un archivo que registre esa historia de lo que sucede. Una detención de la velocidad inusitada en la percepción de los acontecimientos que nos atraviesan y de la rapidez con que circulan los textos y las imágenes en nuestra época, operada aquí desde el formato libro.

Desde este registro material, impreso, parecería operarse cierta ralentización del tiempo, un tiempo que, abierto y conectado aquí con la lectura en su formato tradicional, tendiera a favorecer la reflexión... haciendo de la pausa, una apuesta. De alguna forma se trata de ralentizar la fluidez de los acontecimientos para captar, detener y ramificar la pluralidad de sus significaciones. Esta operación que realiza el arte sobre la temporalidad busca condensar en fragmentos de semiosis expresiones de gran densidad semántica que operan sobre lo efímero para hacer que algo quede, que algo permanezca.

Como todo archivo, Proyecto Num instala interrogantes sobre el pasado y de alguna manera abre una reflexión sobre la temporalidad. En estos testimonios de imágenes y palabras que integran este libro, hay una temporalidad presente, no un álbum de recuerdos ni memorias, sino presente puro e inmediato, sin mayores distancias.

Estos registros del presente reunidos en el libro están pensados, como se anuncia en la presentación, “como un encuentro, un registro colectivo siempre incompleto y por eso, vivo; un experimento de reactivación y no de petrificación, un territorio relacional donde anidan gérmenes de futuro, o en otras palabras, un espacio donde el pasado se presenta, cada vez, como presente.”

Pensar el libro como encuentro, experimento y territorio es una forma no sólo de acentuar la vitalidad que propone desde su captura del presente sino también acentuar su componente político en tanto se presenta como espacio de interconexión de experiencias, modulaciones del sentir y reconfiguraciones de lo sensible que potencian las relaciones entre arte y vida en la medida en que se disputan sentidos en relación a los cuerpos y las subjetividades.

Las imágenes proponen una experiencia afectiva porque transmiten emociones diversas. Trabajan sobre la construcción de una doble y simultánea memoria, la memoria de las víctimas ausentes, las representaciones de sus cuerpos muertos, sus siluetas y también la memoria de un colectivo de mujeres movilizadas y en lucha. Así, hay una doble valencia afectiva, la apelación al dolor y la tristeza pero al mismo tiempo al valor, a la entereza, al entusiasmo. Ambas líneas confluyen, por momentos se distinguen y por momentos se funden, cobrando una potencialidad política que no sólo se construye sobre una narrativa victimizante en torno a la muerte, sino que abre líneas de sentido en torno al empoderamiento y sus implicancias vitales. En este punto de confluencia, Proyecto NUM visibiliza por lo menos dos fuerzas ligadas a la subjetividad y al cuerpo de las mujeres, aquellas que lo destruyen/lo descomponen/lo desarman y aquellas que lo potencian en el marco de un hacer colectivo en que los cuerpos se hermanan, generan un espacio de sororidad, un espacio en el que es posible estar juntas.

El Proyecto entonces, registra esta oscilación entre representaciones de los cuerpos sufrientes, atacados, mutilados y los cuerpos que participan de la escena política de la lucha por la reivindicación de sus derechos.

Se trata, como dijimos, de un registro del cuerpo doblegado, el cuerpo víctima, pero también del cuerpo hermanado, el cuerpo aliado, el cuerpo político. El testimonio fotográfico que reúne el libro se detiene en mostrar esa interdependencia de los cuerpos que toman la calle y reclaman su “derecho a aparecer” corporizando así sus demandas y reclamos (Butler, J: 2017).

## Los cuerpos desechables

Imágenes de cuerpos tirados en la calle, de cuerpos golpeados, de un rostro mostrando las gradaciones de los golpes, de mujeres asfixiadas en bolsas de nylon, se enlazan con el texto “Basura” de Gabriela Cabezón Cámara y construyen una serie que trabaja sobre la puesta en evidencia del carácter desechable del cuerpo de la mujer para la cultura patriarcal.

El cuerpo como basura, como inservible, descartable indica que el cuerpo de la mujer no importa, no tiene valor, es apenas un resto que se tira. El cuerpo como desperdicio es despojado de cualquier valor positivo y deshumanizado, por lo tanto las imágenes no hacen sino interrogar al espectador en torno a los límites y fronteras de lo humano. El cuerpo deshumanizado no cuenta como sujeto y no es susceptible de ser llorado (Butler, 2010) porque ha sido despojado de todo rastro de humanidad.

Contra este poder que deshumaniza al cuerpo trabaja el texto de Cabezón Cámara. El relato desmonta los relatos mediáticos que se suceden una y otra vez cuando se encuentra el hallazgo de un cuerpo.

“Tiradas a la basura, desgarradas, en pelotas: en la montaña asquerosa, un cuerpo como una cosa, como una cosa ya rota y que no sirve para nada, los restos del predador, la carne que le sobró de su festín asesino. Horas antes o después la buscaron la familia, los amigos, al final la policía y casi siempre la encuentra el que hace de la basura su trabajo cotidiano: un cartonero, el chofer de un camión recolector, alguien que anda por ahí. Después viene la ambulancia, le cambia la bolsa a blanca, se la llevan a la morgue y un auto lleva a los padres a ver si la chica es suya. Afuera espera la prensa: las cámaras y micrófonos buscando mostrarle al mundo el dolor más lacerante, la frase más torturada, la cara más arrugada por la angustia que la arrasa”.

El relato de Cabezón Cámara deconstruye el guion preciso que el aparato mediático pone en funcionamiento una y otra vez: “Ya terminó el predador. Seguirán la policía, los abogados, los jueces y las cámaras de TV: sigue la carnicería en una especie de show que explica los femicidios” (Cabezón Cámara). El relato se detiene en la construcción de la víctima, en las voces de la doxa que se actualizan para construir una biografía recortada del perfil de Facebook, en las fotos que subía, en la ropa que usaba, en la hora en que salía, etc. etc. El relato sigue el paso a paso del guion, ese que todas conocemos porque lo hemos visto replicarse hasta el hartazgo.



El texto se cierra con una apelación, que aquí esta esbozada bajo el formato de un texto y firmada por el nombre de la autora, pero que es una apelación extensiva del movimiento “Ni Una menos”, tal vez lo que le da origen en aquel 2015 cuando la primera marcha tuvo un tono fundamentalmente triste porque todas salimos a llorar nuestras muertas, a reclamar por un(os) nombre(s), a humanizar esos cuerpos que la cultura patriarcal marca como descartables. Y en este punto, el texto de Cabezón Cámara empieza con una política del nombre propio, nombres en torno a los cuales se juegan instancias de singularidad y resistencia. “Piensen un poco, señores, piensen también las señoras y sientan un poco más (...). Somos más de la mitad del mundo que hacemos juntos. No insumos a descartar”.

Tanto el texto escrito como las fotografías, testimonios estéticos del presente, apelan al espectador en “... una comprensión afectiva que no se termina ni con la explicación ni con la interpretación, sino que invoca un proceso de permanente afectación, de estético testimoniar con (...) un compartir la experiencia de la huella, una co-afectación” (Taccetta, 2017: 65).

En otra foto, el dibujo de la silueta en la calle remarca un vacío, una ausencia, y alude a otro tiempo, un tiempo en el que ese cuerpo estaba presente: pone en evidencia una temporalidad anterior y expone una fisura actual. Ese pasaje entre un cuerpo presente y un cuerpo ausente, pasaje de la vida a la muerte, es también la transformación del espacio público, es la calle la que ya no es la misma y de esa manera la fotografía cobra un efecto político porque no se trata sino de una ausencia que nos afecta a todos.

La foto del espacio vacío de una silueta, remite a un pasado e instala el presente como ausencia, de esta forma el arte presenta una reconfiguración del tiempo y del espacio (Taccetta, 2017) que multiplica las significaciones del cuerpo ausente.

La trayectoria afectiva que proponen estas imágenes a partir de focalizar sobre la fragilidad de los cuerpos de las mujeres busca compartir emociones pero también y a partir de esa afectación, busca crear comprensión y lazos de hermandad que tengan un valor colectivo. Es justamente por esa interpelación hacia el espectador y lector, que dicha apelación cobra un valor ético en tanto la pregunta sobre el valor de una vida nos convoca a todos. Como señala Pollock (citada por Taccetta):

“(...) cuando la actividad estética o literaria crea sus formas, estas no son una repetición de aquello que ya existe como una memoria o un evento conocido para el sujeto o la cultura. Se trata de ocasiones para un encuentro potencialmente transformador marcado por la poten-

cialidad de la estética para tocar, identificarse con y para formular el trauma como una huella, como trazado” (Taccetta, 2017: 65).

## **La alianza de los cuerpos. Hacer un mundo**

Por otra parte, como hemos dicho, el libro no sólo registra los testimonios victimizantes, también y en simultaneidad, muestra el lado vital del *Ni una menos*. Aparecen fotografías de marchas, de mujeres gritando entre una multitud, de jóvenes con pancartas y consignas, de niñas participando de los encuentros.

Las fotos dan cuenta de la potencia vital que conlleva el estar juntas. En la alianza, los cuerpos inventan y dan forma a un mundo. Un registro en clave intergeneracional es transversal a las imágenes: una adolescente que deposita su mano en el hombro de una mujer adulta, una niña que sostiene una pancarta, una señora mayor que muestra su torso desnudo. Los cuerpos se reúnen y ocupan el espacio público.

Los gestos de la rebeldía –esos sobre los que se detiene Didi-Huberman en *Sublevaciones*– encuentran aquí una nueva singularización. Puños cerrados, voces alzadas entonando un grito común, brazos en alto sosteniendo las pancartas en las que se inscriben las múltiples consignas de la lucha.

Los textos poéticos también construyen diversas voces enunciativas. Algunas, en primera persona del singular como en el poema “Soy” de Emilse Soledad Silva en donde la narradora aglutina en su nombre todos los calificativos desvalorizantes que la cultura machista ha usado para denigrar a la mujer: “Soy la puta, la abortista, la inhumana. Soy la pobre, la empobrecida, la madre, la desempleada” y en ese gesto de apropiación de la palabra ajena resignifica cada término como propio, señalando un espacio de afirmación y autonomía donde las designaciones estigmatizantes se tornan motivo de orgullo. El poema se transforma en espacio de disputa por los sentidos donde se trata de cuestionar los estereotipos dominantes y de instalar interrogantes en torno a las formas de nombrar a las mujeres, una voz que desnuda las modalidades a través de las cuales el poder se impone.

Otros escritos en primera persona del plural como en el poema “#yosomos” de Alan Cabral, dice hacia el final “yo soy lo que somos todos/ Yo no soy yo/ yo somos.” y así el yo se integra en una voz colectiva poniendo en evidencia la interdependencia de los sujetos, disolviendo las individualidades para proponer una voz conjunta, coral fundada en la alianza y la solidaridad.

El poema de Gabby De Cicco titulado “Chiara, Melina, Paula, Soledad...” recupera los nombres de las víctimas y desde la pregunta sobre la posibilidad de

escribir sobre sus muertes (“¿Puedo hacer un poema de esto? No es que pueda o no: lo estoy haciendo”) plantea una demanda de justicia (“El grito es tan fuerte. Me aturde. Me silencia y luego me devuelve la voz”). Este grito se enlaza con la voz desesperada del poema de Camila López titulado “Basta” donde no sólo se transmite un hartazgo sino la pelea por una causa común (“Basta de redes de trata/ Basta, no somos mujeres en lata. /Tocan a una y están tocando a todas mis hermanas”).

Como señala Florencia Abbate –cerrando el libro con su artículo “Esta esperanza escandalosa”– Proyecto Num también registra la creatividad en las formas de manifestarse, las expresiones diversas del reclamo y la productividad de los materiales artísticos creados mostrando una trama estética que plantea nuevas alianzas entre política y arte y consecuentemente, “nuevas formas de intervención, visibilización, concientización y protesta”.

Esta serie de fotos y textos que recupera Proyecto NUM arman un espacio para pensar en las nuevas narrativas iniciadas por el movimiento *Ni una menos*. Los testimonios dan cuenta de una zona común de reclamo compartido en donde el registro de los cuerpos que ocupan las calles y las voces de estas enunciadoras construyen un archivo estético que captura instantáneas del presente con el valor del testimonio pero también con la potencia de un territorio de intervención.

Las fotografías y los textos analizados componen una imaginación abierta en torno a estos cuerpos precarizados, en la doble valencia que supone lo precario: por un lado las lógicas que exponen a los sujetos a exclusiones y desamparos, trazando límites entre aquellas vidas que valen y las que no, por otro; las potencias que emergen cuando dicha vulnerabilidad se vuelve afirmativa y genera modos de resistencia e invención. Además, el material reunido en las páginas de este proyecto abre un espacio de interrogación para pensar las relaciones entre arte, literatura y política y todo el universo de significaciones y afectos que traman nuestra vida colectiva.

## Bibliografía

- AAVV (2017), *Proyecto NUM Recuperemos la imaginación para cambiar la historia (2015/2017)*, Bs. As., Madreselva.
- ABBATE, Florencia (2017) “*Esta esperanza escandalosa*”, en Proyecto Num Recuperemos la imaginación para cambiar la historia, Bs. As., Madreselva.
- BUTLER, Judith (2010) *Marcos de guerra, las vidas lloradas*, México, Paidós.

- BUTLER, Judith (2017) *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*, México, Paidós.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2017) “*Por los deseos. Fragmentos sobre lo que nos subleva*”, en *Sublevaciones*, ed. Por Diana Wechsler, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires.
- DOMÍNGUEZ, Nora (2017) “*Tiempo de mujeres*”, en Proyecto NUM Recuperemos la imaginación para cambiar la historia, Bs. As., Madreselva.
- TACCETTA, Natalia “*Poiesis y postafectos. Ansiedades artísticas en la posdictadura argentina*”, en Abramowski, A y Canevaro, S (2017) *Pensar los afectos, aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*, Bs. As, Universidad Nacional de General Sarmiento.

# AGRESIÓN A MUJERES EN LAS REDES SOCIALES: UN RELEVAMIENTO SOBRE AGRESIÓN QUE PERCIBEN Y SUFREN LAS MUJERES EN POSTEOS DE FACEBOOK Y EN MENSAJES DE WHATSAPP- RESPUESTAS EMOCIONALES Y CONDUCTUALES

Diego Tachella  
Enrique Virdó<sup>271</sup>

## Resumen

Las redes sociales y los sistemas de mensajería proveen un medio de comunicación de muy bajo costo y que permite llegar a gran cantidad de usuarios. Por lo tanto, con estas plataformas cualquiera puede publicar contenidos que comúnmente son interesantes y útiles para muchos, lo cual representa una transformación revolucionaria en la sociedad. Sin embargo, este potencial también puede ser usado con fines negativos o destructivos, cuando el contenido es agresivo, difamante o insultante.

En la literatura sobre el tema se denomina a estas publicaciones “*hate messages*” o “mensajes de odio”, así como también “*online harassment*” u “hostigamiento en línea”. Estos comportamientos descritos en la literatura incluyen: agresiones verbales, amenazas físicas, uso de nombres ofensivos, hostigamiento sostenido en el tiempo, y acoso sexual.

En 2017 se realizó un relevamiento de información, a través de un cuestionario que se publicó en las redes sociales, dirigido a 300 mujeres de entre 18 a 80 años de edad en Córdoba, Argentina. En el mismo se indagó acerca de si habían recibido a través de la red social Facebook o por la mensajería WhatsApp algún contenido insultante u ofensivo. También se preguntó sobre la emoción que esta publicación le produjo y la reacción o conducta que provocó en ellas. Se las interrogó acerca de si habían recibido, por estos mismos medios, imágenes de carácter íntimo sin haberlo solicitado.

Como resultado, se pudo saber que, a un porcentaje importante de la muestra, casi un 80%, habían leído o recibido publicaciones insultantes y ofensivas, que la emoción más común fue el fastidio e indignación (57,7%). La reacción con un mayor porcentaje fue la de ignorar el mensaje o bloquear al contacto agresor. Un 37% recibió imágenes íntimas o explícitas sin haberlo solicitado. Sin embargo, un porcentaje bajo afirmó que debería haber controles o regu-

---

<sup>271</sup> Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Psicología, Cátedra Psicología de las Masas y Medios de Comunicación. Correos electrónicos: diegotachella@gmail.com - enriquevirdokolbe@gmail.com

laciones en internet para éste tipo de agresiones. Interpretaciones posibles de estos resultados.

**Palabras clave:** mujeres – redes sociales – agresión – respuestas a la agresión

## Introducción

*“Estamos viviendo el experimento social no regulado más grande de todos los tiempos: una generación de jóvenes que han estado expuestos a contenido extremo online, y estamos frente serias implicaciones socio-tecnológicas”*  
(Michael Seto, 2013).

El presente trabajo constituye el reporte de una investigación sobre agresiones percibidas en las redes sociales por mujeres, resultado de un relevamiento realizado sobre una muestra de 300 participantes.

Dentro de las redes sociales mediadas por tecnología, existe agresión contra las mujeres, probablemente en la misma medida (o muy similar en datos porcentuales) en que existe fuera de las redes, hoy una gran parte de las comunicaciones interpersonales ocurre mediada por alguna de las redes sociales (un %40 de la muestra manifiesta compartir contenido en las redes al menos una vez al día).

Algunas de las propuestas de empoderar a las mujeres y de buscar la igualdad de género, pasa por que puedan utilizar los espacios virtuales tanto como los hombres y con igual libertad de expresión. Sin temor a sufrir agresiones, insultos, descalificaciones o acoso. Ésta posibilidad requiere un conocimiento del estado actual de la situación entre las mujeres locales, conocer sus modos de respuesta y cómo lo experimenten, es un primer paso necesario hacia la posibilidad de buscar soluciones a este problema.

El fenómeno que inició la búsqueda e investigación que aquí se presenta, se apoya para comprender los resultados en algunos conceptos empleados en lo que hoy se denomina Cyberpsicología.

Según la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (2015), la *violencia contra las mujeres relacionada con la tecnología*, puede definirse de manera amplia como los actos de violencia de género cometidos instigados o agravados, en parte o totalmente, por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), plataformas de redes sociales y correo electrónico; y causan daño psicológico y emocional, refuerzan los prejuicios, dañan la repu-

tación, causan pérdidas económicas y plantean barreras a la participación en la vida pública y pueden conducir a formas de violencia sexual y otras formas de violencia física<sup>1</sup>.

Algunas publicaciones recientes proponen algunas definiciones y constructos para reflexionar sobre ésta problemática:

*Efecto desinhibitorio online*: es el nombre que Aiken (2016) emplea para describir el fenómeno en el que los individuos se manifiestan más audaces, menos inhibidos y con la capacidad de juicio deteriorada.

*Online scalation* es empleado por Aiken (2016) para explicar la amplificación, o crecimiento, de ciertos problemas conductuales cuando se realizan *online*.

Otro aspecto a considerar para la adecuada dimensión de los intercambios que se producen *online*, es el anonimato en las redes, o el anonimato percibido, puede ofrecer una falsa sensación de seguridad, que a su vez aumenta el *efecto desinhibitorio online*, potenciando los actos de violencia de género, dado que, si bien protege la identidad de un usuario ingenuo, también protege o enmascara a los potenciales agresores. Es opuesto al respeto “La comunicación anónima, que es fomentada por el medio digital, destruye masivamente el respeto” (Byung-Chul, 2014).

## **Objetivos:**

- Describir la percepción de agresiones que tienen las mujeres a través de las redes sociales más utilizadas, la respuesta emocional más frecuente y las conductas que promueven en ellas estas agresiones.
- Comparar los resultados de este relevamiento con otras investigaciones, reportes, artículos y bibliografía específica.

## **Metodología de Relevamiento de Información**

El presente estudio es de tipo cuantitativo, con un diseño descriptivo. El instrumento empleado es un cuestionario de construcción ad hoc, en formato digital, que releva el uso de redes sociales, la percepción sobre la violencia y la reacción general que dicen presentar las encuestadas ante la agresión. La toma de las encuestas se realizó entre contactos de redes sociales y mensajería virtual, en los meses de septiembre y octubre de 2017. El muestreo es auto-elegido, por lo que la representatividad de los resultados es acotada, y sólo tienen un valor como indicador de una posible tendencia. Se encuestaron 300 mujeres

de edades entre 19 y 81 años, de la Ciudad de Córdoba, con un promedio en la muestra de 36 años, que, en su mayoría, pertenecen a la clase media típica. En un %99 son usuarias de Facebook y en un %95,3 de WhatsApp como redes sociales. Un %98,3 emplea WhatsApp como el servicio de mensajería directa en sus celulares.

## Antecedentes e Investigaciones Similares

“Para las mujeres,  
Internet puede ser un lugar aterrador”  
(Rebecca Leber, 2014).

Las Redes Sociales, vías cotidianas para el intercambio de información y de interacción entre millones de personas, están preocupando a investigadores, autores y periodistas. Esta alarma surge porque la violencia hacia las mujeres en el “mundo material” tendría un correlato directo en estos nuevos medios emergentes. A continuación, se hace referencia a artículos y otros relevamientos de información sobre esta temática

De acuerdo a Global Fund For Women (s.f.): “Las mujeres regularmente son sujetos de amenazas de violación, acoso *online*, chantaje y demás. Desde que internet se ha vuelto una parte fundamental de la existencia humana y un espacio crítico para los sectores sociales más vulnerables, la imposibilidad de la mujer de sentirse a salvo *on line* es un impedimento para su libertad, así como para ejercer sus derechos humanos básicos. Así y todo, la violencia y el acoso *on line* se ha subvalorado en las discusiones sobre la violencia contra la mujer”.

Una investigación llevada a cabo en Australia reporta que “El acoso a mujeres *on line* corre el riesgo de convertirse en una *norma* en nuestra sociedad digital” (Hunt, 2016); ente los principales resultados dice que “Cerca del 50% de las 1000 mujeres encuestadas por la agencia de seguridad Norton dijeron haber experimentado alguna forma de acoso o abuso *on line*, en las mujeres menores de 30 años la incidencia fue del 76%. El hostigamiento abarcaba desde contactos indeseados, *trolling* y *cyberbullying*, hasta acoso sexual y amenazas de violación o muerte. Es destacable que cerca de una de cada diez mujeres menores de 30 años, experimentó porno de venganza y/o extorsión sexual dice Hunt (2016). El estudio indica también que las mujeres reciben el doble de amenazas vía web que los hombres en general. Pero lo sugestivo es la reacción de las víctimas: casi el 40% decidieron como solución a este problema ignorarlo y sólo un 10% lo reportó a las autoridades. Estos resultados, según la autora,



impulsan el argumento de que las redes sociales tales como Facebook y Twitter necesitan asumir más responsabilidad en los casos de hostigamiento en sus plataformas.

Otro artículo (Perasso, 2015) se inicia con este comentario: “Los dispositivos móviles y el internet pueden ser herramientas poderosas, pero también ser armas – las Naciones Unidas han emitido un ‘llamado a despertar’ acerca de la ciber violencia en contra de las mujeres”. Este informe refiere a una campaña denominada “Take Back the Tech” en la que se detalla específicamente el tipo de agresión que se canaliza en las Redes sociales:

- 1) Acoso Sexual: mensajes abusivos o control excesivo a través de la geolocalización.
- 2) Violencia de pareja sexual: por ejemplo, amenazas de exposición de comunicaciones íntimas, o porno-venganza.
- 3) Violencia Socialmente Justificada: hacer circular bromas o chistes sexistas o iniciar un grupo en Facebook que promueve la violación.
- 4) Ataque Sexual: usar la tecnología para atraer a mujeres a situaciones que luego resultan en violaciones u otras formas de violencia física. (Perasso, 2015).

Asimismo, se exponen las reacciones de las mujeres que han sido hostigadas a través de las Redes: “El 65% de las mujeres prefirieron no reportar la ciber violencia por miedo a repercusiones sociales. Un 47% confrontaron a la persona *on line*. Un 44% bloquearon a la persona responsable. Un 22% reportaron el incidente en el sitio web o al servicio *on line*. Un 5% reportaron el problema a fuerzas de la ley” (Perasso, 2015). Resume este artículo: “Con una cada tres mujeres víctima de la violencia, la Organización Mundial de la Salud considera la violencia contra las mujeres un problema de salud global de proporciones epidémicas...y las Redes Sociales impulsan esta pandemia, según los expertos” (Perasso, 2015).

En 2017 una investigación de Duggan sobre acoso *on line* a 4248 adultos en Estados Unidos, presenta resultados similares. Con una encuesta de preguntas cerradas y algunas preguntas abiertas para obtener el relato cualitativo de algunos participantes. De cada 10 personas, 4 han experimentado personalmente el acoso en internet, y un 18% fueron objeto de formas severas (amenazas físicas, acoso por períodos sostenidos de tiempo, acoso sexual o *Stalkeadas*). En el reporte se acentúa que las plataformas de las redes sociales son terreno fértil para el acoso *on line*, pero éste ocurre en un amplio rango de sitios *on line*, y la

mayoría de los encuestados cree que el anonimato facilita éste acoso (Duggan, 2017). En el mismo reporte se identifica como la principal respuesta ante el acoso o las agresiones a ignorarla (%61), y dentro de los que si responden se ven dos claras tendencias a confrontar (%50) y a eliminar o bloquear al agresor (%49). También encuentran que un %31 ha recibido imágenes explícitas no solicitadas y que a un %7 le han compartido imágenes explícitas de ellos sin consentimiento (Duggan, 2017).

## Resultados del Relevamiento de Información

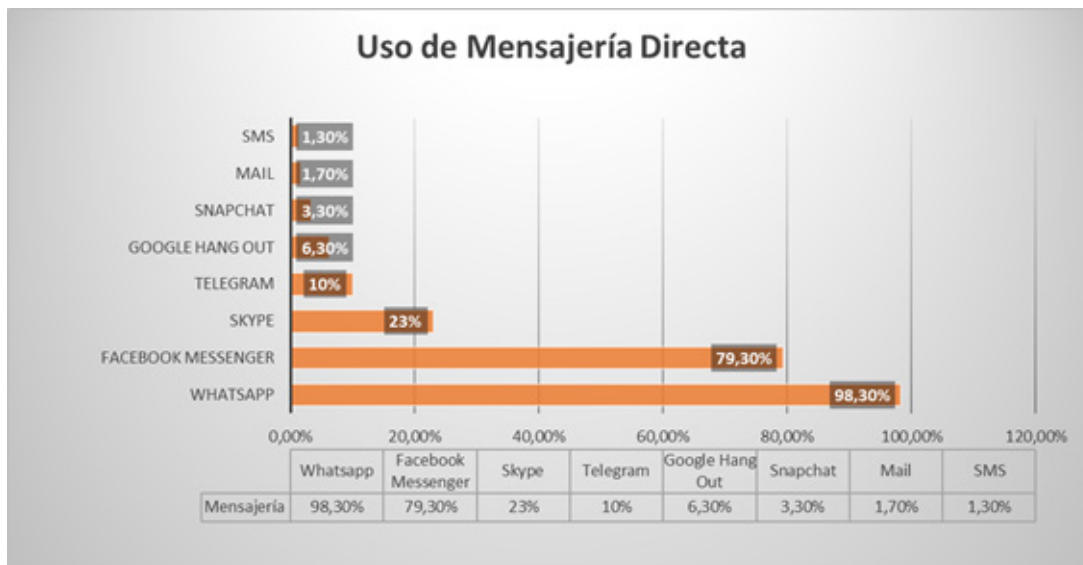


Gráfico 1

Como se puede ver en el Gráfico 1, un %98,3 emplea la aplicación WhatsApp como servicio de mensajería directa, y un %79,3 el servicio de Messenger de Facebook. Prácticamente todas emplean WhatsApp. El uso de WhatsApp como mensajería directa también se ve reforzado en el uso que le dan las mujeres entrevistadas como red social (%95,3), probablemente en función de los grupos que se conforman.



Gráfico 2

Respecto de la frecuencia con que se ven expuestas a este contenido agresivo o insultante, un 33,4% manifiesta que es frecuentemente o muy frecuentemente (Gráfico 2). Es decir que tres de cada 10 mujeres que usan las redes sociales y la mensajería de sus celulares ven o reciben publicaciones que consideran agresivas o insultantes. Un 55% dice que de vez en cuando y apenas un 5,4% dice que una sola vez o nunca. No se relevó si los contactos eran de sexo masculino o femenino, debido a que en el caso de mensajes agresivos el emisor del mismo puede esconderse bajo un nombre de usuario falso.

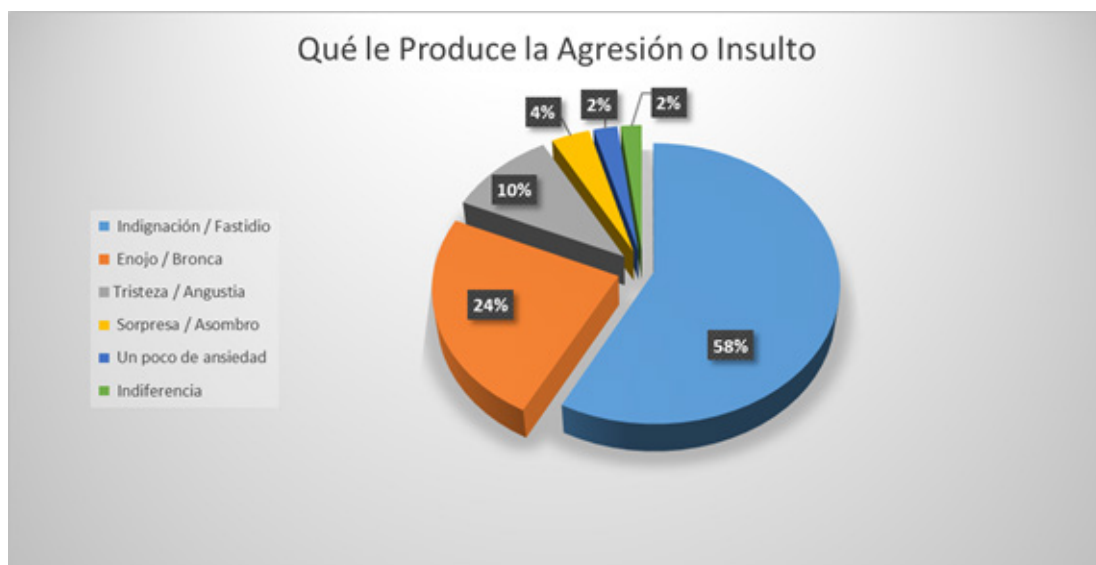


Gráfico 3

La principal sensación o emoción que reportan sentir ante la agresión es la Indignación/Fastidio, seguida del Enojo/Bronca, alcanzando un %82 de las mujeres relevadas. Un %10 refiere sentir Tristeza/Angustia y el resto se distribuye entre Sorpresa/Asombro, Ansiedad e Indiferencia (Grafico 3).



Grafico 4

La reacción más común es ignorar el mensaje o posteo agresivo %47, un %23 no responde con agresión: indica al emisor de la comunicación lo inadecuado del contenido de la misma. Un 19% bloquea al contacto que envió el contenido agresivo. Sólo un 6% solicita al administrador del grupo o red que intervenga (Grafico 4).



Grafico 5

Tal como se observa cuando se pregunta el grado de aceptación/tolerancia que tienen las relaciones cara a cara (offline) con las mediadas por la tecnología (online) el %46 indica que en los intercambios online se acepta o tolera Menos a las otras personas (Grafico 5).



Grafico 6

Un importante porcentaje (75%) indica que, si los contactos en las redes son anónimos, se fomenta o facilita la violencia (Grafico 6).



Grafico 7

Por otra parte, y respecto de la regulación de las publicaciones en Internet (Grafico 7), no existe una clara tendencia hacia una u otra postura, al parecer

no existe un consenso generalizado sobre si permitir o regular la libre expresión. Sin embargo, se puede ver que las mujeres quieren sentir que pueden expresar sus pensamientos y opiniones libremente (%39) y quieren sentirse bienvenidas y seguras (%35).

También se preguntó si alguien había compartido imágenes tuyas, explícitas o íntimas; sin su consentimiento, un %7,7 manifestó que no, pero el resultado cambia a un %37,7 cuando se pregunta si habían recibido imágenes explícitas o íntimas sin pedirlo.

## Discusión

*“Se necesita más investigación sobre el uso de la tecnología, como computadoras y teléfonos celulares, en el desarrollo y expansión de formas de violencia. Las formas emergentes de violencia que se están evolucionando, deben nombrarse para que puedan ser reconocidas”.*  
ONU – Secretaria General, 2006.

Este estudio podría arrojar algunas conclusiones:

a. Un porcentaje alto de mujeres de todas las edades ha recibido mensajes, sea por WhatsApp o Facebook que consideran insultante o agresivo: esto significa que tanto el sistema de mensajería o la red social más usados son también utilizados para agredir. La violencia contra la mujer relacionada al uso de tecnologías es un problema creciente que necesita atención por parte de los investigadores.

b. Aunque el insulto o agresión proviene a través de un medio digital, provoca emociones intensas de fastidio, enojo e indignación. En otras palabras, afectan intensamente las emociones en forma negativa.

c. Más de la tercera parte de las encuestadas ha recibido imágenes de contenido íntimo sin solicitarlo, una forma de exhibicionismo que se le impone a la receptora del mensaje sin que lo demande. Implícitamente es una forma de agresión sexual.

d. La reacción más común es ignorar la agresión y en un segundo lugar indicar que el mensaje/posteo es inadecuado. Muy pocas piden ayuda a los administradores de red o mensajería.

e. La gran mayoría admite que el anonimato en las redes sociales o mensajería promueve la agresión, ya que facilita la desinhibición, y total libertad

para expresarse sin luego sufrir consecuencias. También piensan que hay más intolerancia cuando la comunicación está mediada por la tecnología.

f. De todas formas, se sigue pensando que, a pesar de todo, internet debe ser un espacio de libertad de opinión, aun cuando puede convertirse en una fuente de malestar emocional.

Finalmente: De este estudio surge que las mujeres son agredidas o insultadas a través de sistemas de mensajería o redes sociales. Que tales agresiones las afectan negativamente. Pero que como respuesta a esta situación no piden ayuda a quienes podrían intervenir: administradores de red o mensajería. Prefieren ignorar la agresión o bloquear, es decir, alejar de su espacio virtual al agresor.

Respecto de los resultados obtenidos en investigaciones similares (Duggan, 2017; Hunt, 2016; Barrera, 2017; & Perasso, 2018), se han encontrado algunas similitudes, incluso con estudios sobre agresión a mujeres en el transporte público (Instituto de Género y Promoción de la Igualdad, 2017).

En especial en cuanto al porcentaje de mujeres que sufren agresión (%33,4 en el presente estudio; %34,1 en adolescentes en Internet y %49,5 en la calle) y al tipo de respuestas que es habitual que den en esas situaciones (%47 en el presente estudio; %52,1 en la calle manifiestan no responder a las agresiones percibidas).

Es importante destacar que las emociones que se registran ante cualquiera de los tipos de agresión hacia las mujeres (*online* o en la calle) son las mismas, y que las respuestas también, por lo que se podría plantear que es un problema de índole similar, desde su perspectiva, y que requiere la misma dedicación para solucionarse en todos los ámbitos.

La era digital ha acortado las distancias entre las personas para comunicarse, ha eliminado los tiempos de escritura a mano sobre papel, y ha quitado importancia al nombre real de las personas. Esto genera que el espacio que era privado sea fusionado con lo público, que el tiempo de reflexión y elaboración de un mensaje ya no esté disponible, y que el respeto por el otro deje lugar al desconocimiento. Todos elementos que facilitan emociones como enojo, indignación y fastidio, que promueven mensajes y acciones violentas.

Un estudio que continúe y profundice el presentado en este informe, debería intentar discriminar los diferentes tipos de agresiones que se encuentran en las redes y la frecuencia de cada uno de ellos, así como las estrategias específicas que emplean las mujeres para responder a la violencia contra la mujer relacionada al uso de tecnologías.

## Bibliografía

- AIKEN, M. (2016). *The Cyber effect. A pioneering cyberpsychologist explains how human behavior changes online*. New York: Spigel & Grau.
- ASSOCIATION FOR PROGRESSIVE COMMUNICATIONS. (2015). *Technology-related violence against women, A briefing paper*. Recuperado el 2 de marzo de 2018, de [https://www.apc.org/sites/default/files/HRC%2029%20VAW%20a%20briefing%20paper\\_FINAL\\_June%202015.pdf](https://www.apc.org/sites/default/files/HRC%2029%20VAW%20a%20briefing%20paper_FINAL_June%202015.pdf)
- BARRERA, L. (2017). *La violencia en línea contra las mujeres en México*. Informe para la Relatora sobre Violencia contra las Mujeres Ms. Dubravka Šimonović. México.
- BYUNG-CHUL, H. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder.
- DUGGAN, M. (2017). *Online Harassment 2017*. Pew Research Center.
- GLOBAL FUND FOR WOMEN. (s.f.). *Global Fund For Women. Champions for Equality*. Obtenido de <https://www.globalfundforwomen.org/online-violence-just-because-its-virtual-doesnt-make-it-any-less-real/#.WqKEJWpuZ1t>
- HUNT, E. (7 de marzo de 2016). *“Online harassment of women at risk of becoming ‘established norm’”, study finds*. *The Guardian. International Edition*. Recuperado el 11 de noviembre de 2017, de <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/mar/08/online-harassment-of-women-at-risk-of-becoming-established-norm-study>
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICAS DEL DEFENSOR DEL PUEBLO. (2016). Informe usos de internet y redes sociales. Córdoba.
- INSTITUTO DE GENERO Y PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD. (2016). Percepciones de los varones sobre el acoso callejero hacia las mujeres. Defensoría del Pueblo de la Provincia de Córdoba, Córdoba.
- INSTITUTO DE GENERO Y PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD. (2017). Algunas consideraciones sobre el acoso hacia las mujeres en el transporte público urbano. Defensoría del Pueblo de la Provincia de Córdoba, Córdoba.
- PERASSO, V. (23 de noviembre de 2015). *“100 Women 2015: Social media ‘fuels gender violence’”, en BBC News*. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, de <http://www.bbc.com/news/world-34911605>
- REBECA, L. (24 de octubre de 2014). *“For women, the Internet can be a scary place”, en The New Republic*. Recuperado el 5 de enero de 2017, de <https://newrepublic.com/article/119973/pew-survey-women-harassed-more-social-media>
- SETO, M. (2013). *Internet sex offenders*. Wahsington: American Psychological Association.



**V: INFANCIA(S) Y JUVENTUD(ES)**

# INVESTIGACIONES E INTERVENCIONES CON JUVENTUDES EN LA UNC: HACIA UN ESTADO DEL ARTE EN CIENCIAS SOCIALES

Mariana Patricia Acevedo<sup>272</sup>

## Resumen

En América Latina y en nuestro país, las juventudes vienen constituyéndose en un campo creciente de estudio e intervención desde las ciencias sociales; no obstante su visibilización aún no ha alcanzado el status que tienen otros grupos tales como las mujeres y niños. En la UNC existe una multiplicidad de experiencias de investigación e intervención con jóvenes, me propongo aproximarme a un estado del arte en la UNC, realizar algunas lecturas teóricas-analíticas y proyecciones socio-políticas. Tomaré como fuentes mi participación sistemática y sostenida en diversos espacios académicos, como así también base de datos de la UNC (SECyT y SEU desde 2008 y otras fuentes disponibles en la Carrera de Trabajo Social).

**Palabras claves:** investigación – intervención – jóvenes

## Antecedentes

Reconozco como principal antecedente el trabajo realizado por Mariana Chávez: Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006, no obstante, las motivaciones y preguntas en torno al estado del arte de las Investigaciones e Intervenciones con juventudes en la UNC se ubican en mi experiencia como docente e investigadora con jóvenes durante 30 años. Mis inicios y mi propia militancia juvenil primero, la intervención profesional y mis acumulaciones e investigaciones han estado marcadas por el trabajo con jóvenes de los sectores populares de Córdoba. Mis últimas producciones<sup>273</sup> han buscado recuperar modos de investigar e intervenir con

---

<sup>272</sup> Lic. en Trabajo Social. Mgter. en Ciencias Sociales. Profesora Titular en la Facultad de Ciencias Sociales UNC. Correo electrónico: pacevedo@coop5.com.ar

<sup>273</sup> Investigar e intervenir con jóvenes de sectores populares: *claves conceptuales y herramientas de trabajo socio territorial* Mariana Patricia Acevedo; Susana Silvia Mónica Andrada; Ana Paola Machinandarena Libro en prensa Editorial GEU-Clacso; *Afectar lecturas y prácticas: Reconstrucción y relación entre investigación e intervención con jóvenes* Editorial: Instituto de Desarrollo Económico y Social Centro de Investigaciones Sociales / Consejo Nacional de Investigaciones

tales sectores. De modo entonces que esta ponencia se suma a lo que vengo trabajando.

Dice Mariana Chávez: “La expresión del título “estado del arte”, además de cierto tono pretencioso, declara la presencia de una sistematización de las producciones existentes, o por lo menos halladas, sobre una temática; en este caso: las juventudes en la Argentina miradas desde las ciencias sociales”. En mi caso, el título es más pretencioso aun (aunque reconozco inabarcable en una ponencia y en un trabajo preliminar) ya que me propongo incluir en ese estado del arte, no solo los proyectos de en investigación sino también los de intervención. Incluir la intervención reconoce mi inscripción en una profesión que se ha definido históricamente por la intervención, y tardíamente incorporado la investigación como constitutiva de la misma. Al referirme a intervención, me remito en esta ponencia a; las prácticas desarrolladas por estudiantes en asignaturas del núcleo intervención<sup>274</sup> de la carrera Lic. en Trabajo Social; en particular las prácticas pre profesionales ubicadas en el quinto nivel y las prácticas en trabajo social comunitario; asimismo incluyo las prácticas extensionistas.

Ubico mi ponencia en la línea de trabajos que se preocupan por sistematizar, y dar cuenta de lo que hacemos en términos de investigación e intervención con jóvenes.

Contiene además otra provocación: y es que considero que son escasos los trabajos que se proponen este tipo de objetivos y que por tanto podría venir a cubrir un vacío académico y/ o inaugurar tal vez una línea de investigación en nuestra provincia. Podríamos atrevernos a decir que también hay en este artículo una pretensión de federalizar las lecturas (una de las recomendaciones que Mariana Chávez realiza) y los análisis sobre esta cuestión.

El corte disciplinar (las Ciencias Sociales) responde a mi inscripción docente en la Facultad de Ciencias Sociales y fue decidido tomando los criterios de las comisiones establecidas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la y la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba ; intenta inaugurar y poner en común la posibilidad de pensar desde la flamante Facultad a la cual

---

Científicas y Técnicas, Argentina 2016 Ciudad: Buenos Aires Revista: Prácticas de oficio. Investigación y Reflexión en Ciencias Sociales

<sup>274</sup> Núcleo Intervención Profesional Este núcleo se refiere al estudio, comprensión y análisis de las lógicas de intervención profesional que se traducen en metodologías y significaciones que las mismas adquieren en los contextos particulares de intervención, articulando su explicación teórica y su instrumentación operativa, introduciendo las perspectivas contemporáneas y ofreciendo un espacio de construcción permanente de la teoría de intervención en Trabajo Social.

pertenezco, revisando y reconociendo diversas antecedentes y producciones,<sup>275</sup> un espacio que contenga investigaciones e intervenciones con juventudes ya no solo desde el trabajo social, sino desde las Ciencias Sociales.

## **Los estudios sobre juventudes: lecturas y aportes desde el trabajo de Mariana Chaves**

Dice la colega: los estudios sobre juventudes constituyen, para el caso argentino, un campo disperso pero en consolidación, tal como lo demuestra el aumento del número de investigadores en el tema y las tesis de grado y posgrado sobre la temática. Esta afirmación ha sido a su vez una provocación, ya que como vengo describiendo, y daré cuenta en este trabajo, los estudios e intervenciones en Córdoba en Ciencias Sociales están atravesados al menos en los últimos 10 años por la temática de los jóvenes.

Otra de las afirmaciones que realiza Mariana Chávez, y sobre la cual no podremos avanzar en este trabajo (por las limitaciones para su producción en particular) es que el campo de los estudios desde las ciencias sociales en la Argentina, estaría constituido por investigadores que saben que estudian cuestiones de jóvenes pero que no se reconocen como *estudiosos de la juventud*, sino como expertos en educación, en trabajo o en salud por ejemplo. Considero que esta descripción de lo que les/nos pasa a quienes trabajamos con jóvenes podría ser una hipótesis en el caso de nuestra provincia que operara como disparadora para próximas indagaciones. Podríamos incluso afirmar que hay un conjunto de investigadores/interventores que sí nos reconocemos y cobijamos nuestras prácticas bajo el título de estudios e intervenciones en juventudes y otro conjunto que, indagando y/o interviniendo con jóvenes coloca el eje en las áreas y/o problemáticas (por ejemplo salud sexual y reproductiva, educación, salud, etc.).

---

<sup>275</sup> Me refiero en particular al Núcleo de estudios e intervención en juventudes preexistente en la Escuela de trabajo social; y a los espacios diversos que hemos generado junto a otros equipos de investigación Extensión de la mencionada, tal como Participamos en la Reunión del Grupo de Trabajo de CLACSO Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina. Realización del I Encuentro de Equipos Universitarios que investigan e intervienen en temáticas ligadas a la participación juvenil. Participación en la Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina A fines del 2011, cuatro equipos de investigación de la UNC, encaramos la organización del 2do Encuentro de trabajo, denominado: Jornada de Socialización, Encuentro y Producción entre investigadores, y Jóvenes Cordobeses partícipes de organizaciones sociales y políticas.

## Los insumos con que he trabajado

En relación a la investigación, he tomado como insumos los 35 proyectos de investigación que se presentaron y pusieron en común en una jornada organizada por la SECYT durante el año 2016.<sup>276</sup> También he considerado los proyectos aprobados por la misma Secretaría entre los años 2008 y 2016 (102). En ambos casos la información de la que dispongo son los títulos de los proyectos, razón por la cual es necesario advertir y relativizar tanto las generalizaciones como las categorías y análisis que realizo en tal sentido. Mi participación como evaluadora en la Comisión de Ciencias Sociales de la mencionada secretaría me permite conocer algo más que los títulos.

En términos de intervención, he tomado como insumos los proyectos de extensión que durante los últimos cuatro años se han desarrollado en la Carrera de Trabajo Social Facultad de Ciencias Sociales. En este caso he accedido a los proyectos institucionales, becas de extensión y pasantías.

En el plan de estudios vigente en la Carrera de Lic. en Trabajo Social, los estudiantes, en grupos de hasta cinco eligen y construyen un objeto de intervención, definen sujetos e instituciones en los cuales durante un año desarrollan prácticas preprofesionales.<sup>277</sup> El registro de tesinas de grado defendidas desde el 2011 a la fecha fue otro insumo con el que trabajo.

También considero como insumo mi experiencia en investigación e intervención con jóvenes desde hace más de 30 años. Iniciando la misma con jóvenes villeros en la década del 80 del siglo pasado en plena época de la apertura democrática, hasta mi actual ejercicio en la docencia, la extensión e investigación en la UNC poniendo el foco en jóvenes de sectores populares. Si bien la experiencia no es cuantificable, mecerse citarse y explicitarse ya que esa en juego y en mi caso forma parte del estado del arte.

---

<sup>276</sup> Agradezco a la por entonces Secretaría de Investigación de la SECyT-UNC Beatriz Amman quien me facilitó esta información.

<sup>277</sup> En las prácticas de intervención preprofesional se pretende que en un espacio social particular (institucional y/o comunitario), se proponga, desarrolle y sistematice una estrategia de intervención fundada que recupere aprendizajes teórico-metodológicos adquiridos durante la formación previa y que se constituya en objeto de reflexión y fundamentación teórica desde el campo de la teoría social.

## Juventud/juventudes? Algunas precisiones conceptuales<sup>278</sup>

Considero oportuno desarrollar algunas discusiones conceptuales sobre juventud, para ello hecho mano a las producciones colectivas que hemos venido construyendo junto al equipo de trabajo que conduzco.<sup>279</sup> En torno a la tensión entre juventud/es y joven/es: Bourdieu (2002) advierte que la juventud es un “invento”, y en tanto momento vital no constituye una condición natural y ahistórica, sino que es fruto de procesos sociales y culturales situados en un tiempo y espacio. Por su parte, Homero Saltalamachia (1990:2) afirma que la noción de “Juventud” se ha ido convirtiendo en uno de esos casos que es útil tanto para referirse a una época histórica, a un cierto momento en la evolución de los individuos vivientes, a un estado de ánimo, a la energía física de alguien o quizá a su belleza y, en muchos otros casos, se ha convertido simplemente en un calificativo utilizado para agradar”.

Esta ambigüedad no se da solamente en las definiciones de uso cotidiano. Atraviesa, además, las lecturas e investigaciones que se realizan en torno a esa porción de la población que no puede ser definida sólo desde un corte demográfico, pero tampoco puede quedar librado a la opinión y/o recorte de quienes hablan sobre ella, o incluso quienes se perciben/incluyen en tal categoría. ¿Quiénes y/o en qué franja etaria se ubican los jóvenes? ¿Es posible considerar esta categoría al margen del tiempo histórico social, cultural? Si bien el sentido común, y en ocasiones el sentido ilustrado, utilizan de manera análoga las categorías de jóvenes y juventud, ¿cuál/es son las diferencias y/o similitudes?

Al decir de Teresa Matus (1999:44), “la teoría tradicional tiende a olvidar que los datos que se nos ofrecen son preformados de modo doble por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano perceptivo”. Desde allí, vamos a realizar una primera discriminación en torno a la juventud y los jóvenes. Por un lado, podemos atender a la juventud en términos de constructo socio-histórico, y por otro, como “invención” en tanto intentos de las Ciencias Sociales por nominarla y de los dispositivos sociales de poder por controlarla.

---

<sup>278</sup> El siguiente apartado constituye una síntesis del Capítulo de Presentación del texto que actualmente se encuentra en prensa: *Investigar e Intervenir con jóvenes de sectores populares: claves conceptuales y herramientas de trabajo socio territorial*. Mariana Patricia Acevedo y Susana Silvia Mónica Andrada Ana Paola Machinandiaarena.

<sup>279</sup> Desde el año 2008 dirijo un equipo de investigación que indaga e interviene con jóvenes, cruzando juventud, educación, trabajo y participación territorial.

En términos de la juventud como constructo socio-histórico, resulta central pensar a la juventud como fenómeno socio-cultural del período de la postguerra –mediados del siglo XX–, no porque antes no hubiera jóvenes sino porque aquí la juventud va a escindirse de modo claro y notorio de la niñez y la adultez, y va a presentarse como “cultura” (Hobsbawm, 1995). La novedad de la nueva cultura juvenil reconoce tres vertientes: por un lado, la nueva configuración de los mercados laborales, el período de esplendor del capitalismo con el pleno empleo y el Estado de Bienestar que demoran la reposición generacional con relación al trabajo, propiciando una suerte de moratoria social; es así que la juventud comienza a mirarse como preparación para la vida adulta. Por otra parte, los jóvenes aparecen como actores dominantes en el mercado, centralmente en el rol de consumidores. Y por último, se marca como tercera peculiaridad de la cultura juvenil la internacionalización de este fenómeno, y el papel que jugaron los medios masivos de comunicación y la posibilidad de producción a gran escala (Hobsbawm, op. Cit.). Reguillo Cruz, tomando este mismo punto de partida, afirma que

*“son tres procesos los que “vuelven visibles” a los jóvenes en la última mitad del siglo XX: la reorganización económica por la vía del aceleramiento industrial, científico y técnico, que implicó ajustes en la organización productiva de la sociedad; la oferta y el consumo cultural, y el discurso jurídico”* (Reguillo Cruz, 2000:7).

“Como una marca de época podemos decir que los consensos de sentido común han escindido a la juventud de los jóvenes. Por un lado, la juventud pareciera conservar con algún grado de relevancia la carga de valoraciones sociales positivas: es el pináculo de la potencialidad biológica y por lo tanto de la vitalidad y la belleza, es portadora de la rebeldía, el entusiasmo, la audacia, la renovación. Al mismo tiempo y de modo contradictorio, representa la inestabilidad, la despreocupación, la irresponsabilidad, como otra cara de una misma moneda. La juventud en la posmodernidad se desprende de los jóvenes concretos, reales, y se torna una sustancia que se puede poseer, conservar y alcanzar a pesar “de la edad”, se vuelve un atributo, más que un momento en la vida –atributo que no se quiere perder y se conserva a fuerza de gimnasio, dietas, tratamientos estéticos, consumos culturales–. También, y en relación a esto, la juventud se vuelve una mercancía de consumo, se puede comprar juventud: en la ropa que usamos, el maquillaje, la música que escuchamos, los lugares que frecuentamos. Pero los jóvenes, los sujetos concretos, reales, parecen portar y llevarse la negatividad: peligrosos, inconstantes, inmaduros, apáticos, irres-

ponsables. Pareciera que la sociedad (occidental) se las arregló para quedarse con la juventud prescindiendo de los jóvenes” (Acevedo, Andrada: 2010, 33).

Sin duda las ciencias sociales han alimentado estos imaginarios al tiempo que se nutren de ellos, y básicamente podríamos distinguir dos modos de intentar definir la juventud y los jóvenes, por *la edad* y por los *estilos de vida*.

En el primer caso, la edad se presenta como dato biológico pero también como pertenencia a una época, a una generación, y esto ofrece modos distintos de pensar a los sujetos. Son estos lugares, las posiciones de los sujetos en tanto género, clase, etnia y territorio los que van a imprimir heterogeneidad a la juventud, volviéndola juventudes (2000).<sup>280</sup>

En relación a mirar a los jóvenes en término de fenómenos y procesos culturales, Alvarado define a la juventud como una condición, “el ser joven”, en tanto “*simbolización cultural con variaciones en el tiempo, que trasciende la ubicación psico-evolutiva en un determinado rango de edades para incluirse en la dimensión de ciertas formas o estilos de vida*” (Alvarado, 2009:87). Al respecto, señala dos aspectos centrales que permiten desentrañar los intentos por nombrar a los jóvenes desde la Sociología de la juventud: *la anticipación moral y la proscripción social*. La primera refiere a la “*agencia humana que intenta subvertir el estado de cosas*” y la segunda puede entenderse como la exclusión de los sujetos del espacio social en tanto actor.

En relación a pensar las dinámicas juveniles como *anticipación moral*, para la autora habría dos concepciones teóricas de las que han derivado con mayor claridad las interpretaciones sobre esta característica del mundo juvenil. Por un lado, el funcionalismo que la ha interpretado como *anomia*, como propensión a violentar la norma social desconociendo su virtud. En la desviación social, “las promesas incumplidas” juegan como detonante del conflicto. Desde allí surgen los etiquetamientos propios de la proscripción social: delincuentes, contestatarios, consumidores. Y por el otro, la sociología del conflicto señala la *anticipación moral* como elemento motor de la sociedad, el conflicto se gatilla por las relaciones de dominio; entonces desde esta perspectiva las dinámicas juveniles se interpretan en clave de luchas de poder. Es allí tal vez donde se asentarían las representaciones sobre la juventud como el cambio y los jóvenes como los sujetos capaces y responsables generacionales de modificar el presente.

Todas y cada una de las lecturas y categorías que hemos desarrollado en torno a los jóvenes desde nuestro equipo, reconocen el atravesamiento por el

---

<sup>280</sup> Ver al respecto Claudio Duarte Quapper “¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles”. Universidad de Chile. Departamento de Pregrado. Cursos de Formación General. [www.cfg.uchile.cl](http://www.cfg.uchile.cl) 2000



sector de pertenencia o el clivaje de los sujetos; la particularidad, tal vez, de nuestros aportes está dada por la pertenencia de clase, o sector de los jóvenes con quienes trabajamos. Para nosotros,<sup>281</sup> la clase opera como un clivaje<sup>282</sup> sustantivo al momento de elegir con quienes indagar e intervenir. El sector social de pertenencia, las restricciones que impone y las posibilidades que ofrece, configuran modos específicos de ser jóvenes y de transitar por las instituciones. De allí que, aun reconociendo las múltiples definiciones y aportes en torno a la juventud, optamos hablar de jóvenes en plural.

## Los enfoques

Chaves plantea que, con el término enfoque estamos haciendo referencia a modos de tratar y abordar cuestiones de jóvenes. Del entrecruzamiento entre qué se mira y cómo se analiza el resultado de esa mirada, construye los siguientes *siete enfoques*:<sup>283</sup>

I. *Generales*. Se incluyen todos los informes de situación o panoramas de la juventud de carácter nacional o regional. Incluido en este enfoque trabajos que tuvieron por objetivo brindar un panorama general, ya sea de diversos aspectos de la juventud o de un tema en particular pero focalizado en jóvenes. En la revisión realizada queda en evidencia que hasta el momento no se ha realizado ningún estudio cuyo diseño, implementación y análisis haya colocado como objetivo la generación de conocimiento con representatividad a nivel nacional y regional, urbano y rural, sobre las condiciones de vida de los jóvenes. Observa que existe una escasez de investigaciones de alcance nacional. Se advierte una concentración de estudios sobre la ciudad de Buenos Aires (ex Capital Federal) y el Área Metropolitana de Buenos Aires; ausencia de periodicidad en los estudios; Preeminencia de abordajes cuantitativos sobre los cualitativos; Imposibilidad de realizar comparaciones entre los resultados, por la diferencia de

<sup>281</sup> Tomando los aportes del informe Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina INFORME Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. La Plata Ciudad de Buenos Aires, mayo de 2006. Eleonor Faur, Mariana Chaves

<sup>282</sup> Quedan comprendidos en este enfoque aquellas investigaciones que están centradas en el análisis en torno a una de las condiciones que estructuran la sociedad y la cultura. Ejemplo son los estudios con perspectiva de género en jóvenes, los abordajes de la cuestión étnica en jóvenes y los mayoritarios dentro de este enfoque que son aquellos que toman el clivaje de clase como entrada al mundo juvenil aunque muchos luego se centren en otras temáticas

<sup>283</sup> En los siguientes párrafos realizo una síntesis de la extensa e interesante descripción en torno a cada enfoque se encuentra en el trabajo de referencia.

recortes territoriales, temáticos y fuentes utilizadas; Dispersión y fragmentación de los esfuerzos de distintos organismos del Estado para el relevamiento de información en juventudes en el territorio nacional

II. Clivajes: Quedan comprendidos en este enfoque aquellas investigaciones centradas en el análisis en torno a una de las condiciones que estructuran la sociedad y la cultura. Ejemplo son los estudios con perspectiva de género en jóvenes, los abordajes de la cuestión étnica en jóvenes y los mayoritarios dentro de este enfoque que son aquellos que toman el clivaje de clase como entrada al mundo juvenil.

III Inclusión-exclusión Esta dupla que actúa como herramienta metodológica y también interpretativa es una de las más utilizadas para los estudios locales y latinoamericanos sobre juventud. Aparecen con este enfoque casi la totalidad de las investigaciones dedicadas a educación, trabajo, empleo, sus múltiples cruces y relaciones, tanto en la perspectiva de análisis estadístico más clásico como en el abordaje de trayectorias o distribución de capitales y también los de corte más etnográfico o basados en entrevistas. Temáticas tratadas con el mismo enfoque son las referidas a políticas públicas y justicia, derechos y seguridad, todo desde la perspectiva del acceso. El par inclusión-exclusión, que actúa no solo como marco interpretativo sino como herramienta metodológica, es uno de los más utilizados para los estudios locales y latinoamericanos sobre juventud, ya sea que utilicen herramientas cuantitativas, cualitativas o ambas. Este enfoque se convierte así en el más numeroso e incluimos en él casi la totalidad de las investigaciones dedicadas a: 1. Educación 3.2. Trabajo 3.3. Políticas públicas 3.4. Justicia, derechos y seguridad

IV Conformación. Agrupamos aquí las investigaciones que se ocupan de los modos en que los jóvenes construyen sus familias y hogares (como jefes o como hijos), sus parejas y su descendencia (procreación). Este enfoque se centra en mostrar cómo se estructura la vida juvenil en estas dimensiones, cuáles son las modalidades que adquieren estas instituciones sociales, cuáles son los cambios y/o continuidades con formas anteriores y qué consecuencias traen aparejadas las transformaciones o las modalidades establecidas para las relaciones y para los sujetos al interior de estos ámbitos. El término conformación significa distribución de las partes que forman una cosa. Ese sentido es el lugar analítico y metodológico desde donde está siendo principalmente estudiada la familia. Se trata de estudios centrados en mostrar, entender y explicar la configuración que adquiere la familia, el hogar, la pareja, los hijos, los padres, etcétera.

V Participación Este es el enfoque privilegiado en el país para el análisis de lo político en jóvenes. Es en términos de medición de participación social y

política que estos trabajos leen al actor social juvenil. Muchos de ellos elaboran discursos en torno a la “pérdida” ya que se mide la participación política leyendo lo político desde las instituciones clásicas de participación política de la modernidad o en comparación con la organización e intervención política que tuvieron generaciones de jóvenes en otros momentos de la historia local. Otra perspectiva dentro de este enfoque es el que observa y analiza la participación en la construcción de la cultura, vislumbrando en esas prácticas cuáles son las formas en que la juventud actual entiende la participación, qué lugares elige para ello y qué dimensión política le otorga o produce.

El enfoque de participación ha sido el privilegiado en el país para el análisis de lo político en jóvenes, y resultó casi exclusivamente en mediciones de estar actuando o no en la política.

*VI Valores y creencias.* Ubicamos bajo este subtítulo aquellas investigaciones que se centran en dar cuenta de las representaciones o creencias de los jóvenes, tanto en términos de religiones estructuradas como de valores generales.

*VII Uso, consumo, producción y prácticas.* Es posible agrupar en este enfoque todos aquellos trabajos que tratan de la salud, la sexualidad, el espacio, el tiempo, la sociabilidad, el mercado, las industrias de comunicación e información, la tecnología, el arte, las prácticas y consumos culturales, el deporte, las drogas y el cuerpo.

Los enfoques que ha planteado Mariana Chávez, constituyen un marco general y me han orientado en la importancia y posibilidad de construir categorías a partir de la lectura de los insumos citados. Bajo ningún aspecto estas categorías son cerradas ni pretenden considerarse tipologías, constituyen una primera aproximación, la que podría ser revisada y complejizada en sus análisis.

En relación a los proyectos de investigación las categorías en que he agrupado los mismos son:

**Educación:** la mayoría de los títulos indican estudio de las instituciones y/o educadores, son escasos los proyectos que colocan al sujeto joven como foco, de estos últimos los que lo hacen son los que se ocupan de la educación en ámbitos rurales y los que se preguntan por incidencias de programas específicos; no obstante son minoritarias ante el volumen de títulos que conteniendo a los jóvenes aparecerían como destinatarios y no sujetos.

**Participación, acción colectiva y politización juvenil:** son un conjunto considerable de proyectos los que, don foco en jóvenes pobres y/o de sectores populares indagan sobre la participación juvenil. Todos lo hacen además, a partir de participación en algún/s organizaciones territoriales y/o agrupaciones juveniles que reclaman derechos (como la marcha de la gorra).

Salud: sorprende la cantidad de proyectos de investigación que colocan el eje en la salud de los jóvenes. Un conjunto mayoritario lo hace en torno a algunas enfermedades particulares y o específicas. El resto abordan salud sexual y reproductiva; salud bucal y drogodependencia.

Subjetividades, culturas, mediatización y redes: acá incluyo aquellos proyectos que se ocupan de estudiar los modos de comunicación juvenil, los sentidos otorgados a la música popular, la construcción de subjetividades juveniles en la era de las comunicaciones, entre otros.

Jóvenes y Trabajo; son escasos los proyectos que se ocupan de indagar esta relación, aun cuando la misma constituyen una de las problemáticas de los jóvenes en general y de los jóvenes pobres en particular.

Violencia en el noviazgo/la pareja, violencia de género: esta constituye otra cuestión que sin duda atraviesa a los jóvenes en general y a las mujeres en particular, sin embargo aparece solo en 3 proyectos. Dos de ellos toman como sujetos los estudiantes universitarios.

Seguridad/inseguridad/violencias: acá encontramos un conjunto de proyectos que, abordan en particular el código de faltas (hoy código de convivencia), y otros toman como foco la inseguridad y la violencia urbana. En estos proyectos si aparece claramente el clivaje/clase: jóvenes pobres y/o de sectores populares.

Tres categorías explícitamente podrían cruzarse con la clase y/o el clivaje: la de participación/politización; la de trabajo y la de seguridad/inseguridad/violencias.

En relación a las Tesinas:

Año	Total	Jóvenes
2011	14	5
2012	19	6
2013	33	8
2014	26	9
2015	27	11
2016	23	7
2017	34	10
2018	5	1
Total	181	57

181 Total /56 jóvenes, el 32% de los grupos de estudiantes que han realizado y concluidos sus prácticas preprofesionales entre los años 2011 a la fecha en un 32% desarrollaron las mismas con jóvenes: Aquí se observa que hay practicas orientadas al participio y los derechos; a la Salud Sexual y reproductiva; proyectos que cruzan juventud y cultura; jóvenes y derechos en general y en particular derecho a la expresión y la participación. De modo que una lectura general podría afirmar que los enfoques identificados en los proyectos de investigación (que estudiaron una base más amplia y heterogénea), en gran medida se corresponden con los enfoques de intervención.

Una muestra de los centros de prácticas Asignaturas Teoría Espacios y Estrategias de Intervención II (comunitario) y TEEI IV (instituciones) año 2017.<sup>284</sup>

Centros de Prácticas: Consejos y Asambleas Juveniles de Córdoba

Centros de prácticas	Actividades
Consejo de Jóvenes CPC Empalme	Reuniones del Consejo
Consejo de Jóvenes de Ruta 20	Reuniones del consejo. Apoyo a centro de estudiantes
Centro de Salud N° 57	Acompañamiento al Consejo de Jóvenes del CPC Arguello. Estrategias de convocatoria de adultos para acompañar jóvenes.
Centro de Salud N° 70	Grupo de jóvenes (en articulación con el Consejo Juvenil de Ruta 20)
Barrio ciudad Sol Naciente	Grupo de jóvenes. Centro de Atención primaria de Salud Consejo de jóvenes
Villa Retiro	Red de jóvenes. Consejo juvenil de CPC Rancagua
Ciudad de Malagueño	Espacios de participación juvenil en Escuelas secundarias públicas de Malagueño. Ipem 374 Ipem 408, Ipet 67, Ipem 345. ASAMBLEA DE JOVENES Proyecto de Gestión del Consejo Municipal de Niñez

A modo de ejemplo y referencia empírica de la articulación de funciones y la temáticas que se abordan en los proyectos de extensión , coloco como re-

<sup>284</sup> Agradezco a la Lic. Susana Andrada (Coordinadora del Programa de prácticas de trabajo social y Profesora Adjunta de TEEI II) quien cedió esta y otra información en relación a las practicas preprofesionales

ferencia el proyecto ““Juventudes derechos e inclusión social”, presentado a la convocatoria Proyectos de Extensión 2018.<sup>285</sup>

El núcleo de integralidad de funciones configura una instancia de encuentro e intercambio entre espacios de producción, formación y extensión, que están atravesados por un mismo eje temático, hace de nexo entre las secretarías académica, de investigación y extensión. El objetivo de este proyecto es integrar acciones que se realizan desde la academia no solo para enriquecer procesos internos institucionales sino también para fortalecer el nexo con los actores de la sociedad civil con los que se trabaja. En la actualidad el núcleo articula un proyecto de investigación, dos seminarios curriculares (y curso de extensión), un proyecto de extensión, y prácticas académicas de tres cátedras del tercer y cuarto año de la Carrera de Trabajo Social

## **Desafíos: seguir sistematizando**

En este trabajo y tal lo explicitado me he propuesto presentar una aproximación al estado del arte en investigaciones e intervenciones con jóvenes en la UNC en las ciencias sociales. En tal sentido, es válido reiterar que no he pretendido generalizar ni profundizar.

En términos de investigación; Lo que a mi criterio ofrezco es: un mapa *de* lo que se ha producido y está produciendo en ciencias sociales; una propuesta de *enfoques* existentes en el abordaje de la condición juvenil. Considero que esta primera categorización puede ser un punto de partida para futuros estudios que tomando los mismos insumos enriquezcan el análisis.

En términos de intervención similar proceso he realizado y por lo tanto el producto también ofrece un mapa en relación a lo que se realiza con jóvenes, y a los cruces en las propuestas de extensión, el límite o la particularidad es que en este caso he trabajado con la información de la Carrera de Trabajo Social, quizás sería interesante no solo profundizar y completar el trabajo sino además incluir bases de datos e información de otras carreras.

En términos de algunas conclusiones generales me atrevo a afirmar: que hay mucho más de lo que tenemos registrado en nuestra memoria los investigadores e interventores con jóvenes.

La riqueza y diversidad de nuestras producciones, aun no es visible en tanto se encuentra aun dispersa y no hay investigaciones y o trabajos académicos que

---

<sup>285</sup> Agradezco a la Sec. De Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC Mgter. Natalia Becerra la información en relación a proyectos de Extensión.

se propongan como objeto de estudio las investigaciones e intervenciones con jóvenes (o si los hay los desconocemos).

Las articulaciones y sinergias entre investigación e intervención son infinitas y en tal sentido lo que se observa es que en la carrera Lic. en trabajo social esos cruces aparecen de diversas maneras: entre cátedras y equipos de investigación; entre proyectos de extensión y acumulaciones de equipos de investigación; entre docentes y estudiantes preocupados por temáticas similares, seguramente al interior de la misma carrera hay mucha más información y experiencia que la que he tomado como referencia, y en otras facultades y carreras también existen.

En términos de desafíos, este trabajo pretende provocar e invitar a pensar en su continuidad, en tal sentido considero sería importante:

Identificar tipo de estrategias metodológicas y/o herramientas de trabajo utilizadas en los proyectos.

Analizar las cruces entre investigación e intervención las sinergias entre las funciones de Extensión y extensión.

Indagar en becas doctorales y de maestría

Realizar una revisión sistemática de bibliografía, revistas especializadas, actas de congresos y bancos de datos sobre investigaciones en curso.

## Bibliografía

- ACEVEDO, Mariana Patricia, Andrada Susana Silvia M., López Eliana (2012) *“La implicancia de la concepción de sujetos en la investigación y la intervención con jóvenes”*, en *Cultura hegemónicas-Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas*. Alejandro Villa, Julieta Infantino, Graciela Castro (comp.) NOVEDUC Bs.As. ISBN 978-987-538-340-1.
- ALVARADO S., MARTÍNEZ J., MUÑOZ GAVIRIA D. (2009) *“Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud”*, en *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales de la niñez y la juventud*, volumen 7(1):83-102,2009 <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- BOURDIEU, Pierre. (2002). *“La “juventud” no es más que una palabra”*, en *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.
- DUARTE QUAPPER Claudio (2000) *“¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles”*. Universidad de Chile. Departamento de Pregrado. Cursos de Formación General. [www.cfg.uchile.cl](http://www.cfg.uchile.cl) 2000

CHAVES, Mariana. **“Estudios Sobre Juventudes en Argentina I: hacia un Estado Del Arte 2007.** Grupo de Estudios en Juventudes, Núcleo de Estudios Socioculturales, Facultad de Trabajo Social, UNLP. Editores Red de Investigadora/es en Juventudes Argentina y Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

CHAVES Mariana. **Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006.** Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. ISSN: 1851-2577. Año 2, nº 5, Buenos Aires, junio de 2009.



# ¿NUEVOS TERRITORIOS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTO-JUVENIL? LA EXPERIENCIA DE LA RED DE INFANCIA DE MALAGUEÑO

Susana Silvia M. Andrada<sup>286</sup>

## Resumen

En el presente trabajo pretendo reflexionar, a partir de una experiencia local, sobre el modo en que las configuraciones adultocéntricas de la participación política y las coordenadas territoriales urbanas marcadas por la segregación, constituyen obstáculos a la concreción del derecho a la participación infanto-juvenil, de manera particular en el diseño e implementación de la política pública. Los Consejos Locales de niñez en nuestra provincia (ley nacional 26061, ley provincial 9944 y ordenanzas municipales), desde hace 10 años constituyen un interesante proceso de institucionalización, donde se expresan estas tensiones tanto como las búsquedas de democratización de las relaciones generacionales y la política dirigida a la niñez.

**Palabras claves:** niñez – participación – territorios

## De derechos e institucionalidades

En nuestro país la adhesión a la Convención Internacional de los Derechos del Niño en 1990 (CIDN) marcó un hito en la relación Estado –niñez, y expresó la búsqueda de un cambio paradigmático en los modos de mirar y hacer en torno a la infancia y adolescencia. Sin embargo esto no dio por resultado un proceso vertiginoso de transformaciones, sino más bien un camino sinuoso de dificultades, revisiones, trabajo colectivo y mucha creatividad. Es recién en el 2005 con la Ley Nacional 26061 que se deroga la Ley 10.903, conocida como Ley de Patronato del Estado, modificando la organización administrativa y judicial del Estado; allí comienza la construcción de una nueva institucionalidad en relación a la niñez. En Córdoba, en 2007 se aprueba la Ley Provincial 9.396 de adhesión a la Ley Nacional 26.061, aunque por decisión de los legisladores de acuerdo al poder judicial, no se deroga la Ley 9.053, quedando la Provincia en una situación de contradicción legal hasta mayo de 2011 cuando se promulga la ley provincial 9944.

Este derrotero de normativas (nacionales, provinciales y municipales) pone en primer plano la pulseada entre paradigmas, el del Control social de la niñez

---

<sup>286</sup> Facultad de Ciencias Sociales – UNC. Correo electrónico: suandra@unc.edu.ar

(o también llamado de la Situación Irregular) y el paradigma de la protección integral. La mirada de la niñez como “minoridad” y “el enfoque de riesgo social” para pensar las intervenciones estatales, fueron puestas en jaque en el reconocimiento de derechos que se conquista a lo largo del siglo XX. Sin embargo se reeditan en prácticas cotidianas e interpretaciones de normativas. El modo en que se van construyendo las políticas públicas en torno a la niñez, sus avances y retrocesos, dan cuenta de que el reconocimiento de los NNA como sujetos de derechos implica un proceso más amplio que el de las normativas y de la política pública: el de las construcciones de relaciones sociales intergeneracionales, sus expresiones institucionales, las prácticas culturales, y cómo estas atraviesan la política.

El Sistema de Protección Integral de Derechos de NNA en un complejo entramado de políticas públicas, “está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan intersectorialmente las políticas públicas de gestión estatal o privada, en todas las instancias: nacional, provincial y municipal. Los mismos están destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y re establecimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes (...) integrado por organismos administrativos, judiciales y de control, e interviene a través a través de políticas, planes y programas para lo cual utiliza un procedimiento marco conformado en tres instancias: las políticas públicas, las medidas de protección de derechos, y las medidas excepcionales de protección” (Stulchik, 2012:101).

Pero no es solo el Estado quien integra este sistema, claramente las normativas apelan a actores de la Sociedad Civil, la comunidad y la familia, que son protagonistas fundamentales en la realización de los derechos. Esta trama de actores y acciones exige una comprensión profunda de la “corresponsabilidad” y de instancias de articulación y acuerdos (Peralta, 2012). En la experiencia cordobesa, los Consejos Locales de Niñez, ubicados en el ámbito de concertación del SPI, constituyen instancias intersectoriales de concertación de política pública, y de encuentro y articulación entre los ámbitos administrativos del Estado y las comunidades. En la ciudad de Córdoba por ordenanza municipal los Consejos Comunitarios de Niñez se asientan en la nomenclatura territorial de los Centros de Participación Comunal, es decir que atienden o miran una realidad territorial concreta, amplia y desigual en la trama urbana. Dichos consejos tienen por objetivos principales la realización de diagnósticos locales en torno a la situación de los derechos de NNA, la elaboración de propuestas en torno al diseño de política pública, y la concreción de articulaciones intersectoriales con

perspectiva territorial. Se han vuelto un lugar concreto de discusión y resolución de problemáticas barriales o institucionales.

En otras localidades<sup>287</sup> también se conformaron Consejos Locales de Niñez, y una característica en la mayoría de estos procesos de institucionalización es la acción de redes territoriales de organizaciones de la sociedad civil e instituciones públicas, representadas por miembros comprometidos y preocupados por las vulneraciones de derechos. En muchos casos fueron las redes o grupo de organizaciones las que demandaron a los ejecutivos locales la creación del Consejo incluso propusieron proyectos de ordenanzas. En la trayectoria de trabajo colectivo de las redes aparecen como motor, la necesidad de resolver situaciones de vulneraciones a derechos en amplios grupos de niños y jóvenes, de resolver situaciones extremas o revisar las propias prácticas a la luz de nuevas exigencias en particular la de participación como derecho.

En Malagueño impulsado desde la zona de inspección de Educación Primaria se inicia en el 2013 un trabajo de promoción a la participación infantil en escuelas, esto genera un trabajo articulado entre las instituciones educativas que luego se amplía a los diferentes niveles del sistema y otras organizaciones ligadas al trabajo con niños y jóvenes.<sup>288</sup> Desde el comienzo se realizan asambleas y foros, y se pone en tensión las formas en que se realiza el derecho a la participación y los desafíos que impone a las miradas y prácticas adultas en la relación inter generacional. Esta Red propone al ejecutivo un proyecto de ordenanza redactado en forma colectiva y es aprobado en diciembre de 2017. De las experiencias de trabajo desde la UNC en los Consejos comunitario de niñez de la ciudad de Córdoba y de modo puntual en Malagueño se derivan nuestras reflexiones centrales.

## **La participación de niños, niñas y adolescentes y las tensiones con la cultura adultocéntrica**

Los derechos humanos tal como se los entiende en la actualidad, constituyen un “programa que puede guiar u orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas, en particular

---

<sup>287</sup> Alta Gracia, Villa de Soto, Villa María, etc.

<sup>288</sup> Este proyecto denominado Escenarios Reales de Participación cuenta con el acompañamiento de la Subsecretaría de Promoción de la igualdad y la calidad educativa a través del Programa Escuela, Familia y Comunidad. En 2016 se suma al trabajo territorial la Facultad de Ciencias Sociales en el marco de un proyecto de extensión y convenio firmado con el Ministerio de Educación.

aspiran a lograr una mayor institucionalidad de los sistemas de políticas sociales luego de la aplicación sostenida de políticas y programas de ajuste estructural como los implementados en América Latina desde mediados de los años ochenta en adelante, con los efectos adversos que los mismos han tenido en toda la región” (Pautassi: 2012, 16). El derecho a la igualdad, el derecho de acceder a la justicia y el derecho a la participación política, se vuelven criterios y pautas en el diseño e implementación de estrategias de desarrollo sustentable, en particular en materia de políticas sociales. (Abramovihc, Pautassi: 2009)

Estas afirmaciones son especialmente fértiles para reflexionar sobre los procesos de construcción del SPI, como en las propuestas que se gestan desde el Estado en materia de políticas dirigidas a la niñez. De modo específico, me interesa detenerme en la participación no solo como derecho, sino fundamentalmente como principio de la CIDN, y luego de las citas, también como criterio de estrategia de desarrollo.

La participación no aparece enunciada como tal en la CIDN ni en las normativas nacionales y en algunas provinciales, sin embargo como principio involucra una serie de artículos y prácticas que la ponen en un lugar central. En general se enuncia al artículo 12 como aquel que expone y nombra la participación como derecho y es la Observación General N°12 del Comité de Ginebra (2009) quien hace un análisis minucioso de este artículo, atendiendo al sentido profundo de sus palabras: Art 12

“1. Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

“2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional”.

Pone particular atención a la obligación del Estado en garantizar condiciones para la expresión de la opinión, en relación a diferentes ámbitos y cuestiones de su vida, atendiendo al desarrollo (advirtiendo que no puede ser excusa el desarrollo para no hacer lugar a la opinión del niño). Coloca la escucha y el “tener en cuenta” la opinión en las decisiones de los adultos, como elementos centrales del derecho. No se trata solo de la expresión.

También en la observación General N°12 se señala que este derecho está en estrecho vínculo con otros, los enunciados en el artículo 2 (derecho a la no discriminación) y el artículo 6 (derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo) y, en particular, es interdependiente con el artículo 3 (consideración primordial del interés superior del niño). Como otros referidos a las libertades civiles, también está estrechamente el artículo 13 (derecho a la libertad de expresión) y el artículo 17 (derecho a la información), y el derecho a la asociación.

Este derecho entra en tensión con el modo en que la cultura patriarcal y adultocéntrica ha moldeado nuestras relaciones generacionales, las representaciones en torno a los grupos de edad (Duarte Quapper, 2012) y las formas en que se estructura el espacio público como ámbito de debate y lucha por las necesidades. Nancy Fraser, en su crítica a la noción habermasiana de la “esfera pública”, muestra cómo el patriarcado ha excluido a las mujeres de los ámbitos públicos. Ella dice: “se promocionó un nuevo estilo más austero de discurso y comportamiento público: un estilo considerado como “racional”, “virtuoso” y “varonil”. De esta manera, constructos de género masculino fueron incorporados en la misma concepción de la esfera pública republicana”. Sin duda las formas adultistas o adultocéntricas han dejado fuera también a NNA, como no ciudadanos o “futuros ciudadanos”, ofreciéndoles solo el ámbito de la preparación para el ejercicio de la participación. El lugar subordinado que los niños tienen en nuestra cultura ha generado una relación con sus derechos que lo coloca muchas veces en el lugar de receptor pasivo de cuidados y protecciones. Los derechos reconocidos en la normativa vigente vienen a romper con esa lógica, pero nos obliga a construir formas, nuevas tanto vinculares como institucionales, que lo hagan posible.

En relación a los y las jóvenes adolescentes, este lugar de subordinación se complejiza porque en el imaginario social ocupan un lugar de “negatividad”, la juventud negada y negativizada al decir de Mariana Chávez (2011). Que reedita modalidades del paradigma de la situación irregular por el que ya no son sujetos en peligro sino “sujetos peligrosos”. En particular los jóvenes varones de los sectores populares a quienes se les atribuyen “males” como el aumento de la delincuencia.

Pensar entonces en la participación de los y las jóvenes adolescentes en los procesos de construcción e institucionalidad del SPI enfrenta serios desafíos. Por un lado como encontrar modalidades que no tiendan a reproducir la “formas adultas” de la participación y reconozcan modalidades propias de la condición juvenil (Reguillo, 2003), y por otro estar atentos a las exclusiones que se expresan en la idea de “esfera pública” de la democracia liberal (de género, de

etnia, etc.). En relación a la niñez eso aún es más complejo, la cultura adulto-céntrica poco reconoce los modos de expresión de la infancia como formas de establecer relaciones políticas. O tiende a desvirtuar el lugar y la importancia de los lenguajes propios (el juego, la expresión estética) como simples medios de expresar ideas.

Alvarado (2009) advierte que hay cuatro tendencias para mirar la participación juvenil: la participación como conducta, la participación desde los movimientos e identidades sociales; desde la lente de la política pública, comprendiéndola como derecho y como proceso de formación, finalmente, la participación juvenil leída desde las rupturas sociohistóricas y las mediaciones estéticas y culturales.

Sin dudas en este caso, interesa especialmente mirarla desde la conformación del SPI, lo que no excluye tomar las expresiones y mediaciones que expresan la condición juvenil en el espacio público. Sino muy por el contrario tenerlas especialmente en cuenta.

En relación a la participación como derecho, hay una profusa producción que pone sobre relieve la necesidad de pensar la participación como eje de las políticas públicas de niñez y juventud. En el texto a 20 años de la Convención, se ha puesto particular énfasis en el derecho a participar, porque se entiende que es un derecho que habilita otros derechos. Víctor Giorgi plantea 3 dimensiones de la participación, por un lado promueve el desarrollo psicosocial del sujeto, educa y prepara para el ejercicio de la ciudadanía, fortalece y protege ante situaciones de vulneración de derechos. También la define como “ser, tener y tomar...Ser parte nos remite al lazo social que une a las personas con todos los espacios colectivos que integra durante el curso de su vida y que juegan un papel básico en la conformación de su identidad. Tener parte hace referencia al lugar que le dan, “mi lugar”, “tu lugar”, “nuestro lugar”, desde el cual realizar los intercambios con los demás. Tomar parte refiere al hacer, conlleva una actitud activa del sujeto que se implica en una acción o toma de decisión que asume su colectivo” (citado por Paulin, 2012).

Desde la creación de los Consejos Comunitarios de Niñez, y en los Consejos locales, la participación de los niños, niñas y adolescentes ha sido una preocupación y una ocupación. Se conformaron espacios de modalidades variadas, foros, asambleas, talleres de discusión o producción, jornadas de juego, encuentros entre grupos, etc.; en la mayoría primó la idea de “escuchar”, conocer la opinión de los NNA, hacer diagnósticos sobre las problemáticas que los afectan, y reconocer la mirada generacional. En general la convocatoria en estos espacios de participación ha estado vinculada más a los sectores populares, a los y

las niñas, niños y jóvenes de sectores empobrecidos o de pobreza estructural, grupos que también presentan heterogeneidades significativas. Quizás sea un resabio del modo en que se configuró en nuestro país la atención a la niñez desde el paradigma del Control Social y la distinción entre niños y menores, y sin dudas también se debe a las sucesivas contracciones del Estado de la cuestión social, produciendo la política social de modo focalizado y segmentado. Las instituciones públicas que son las que conforman los consejos de niñez tienen por principal población destinataria de sus acciones a los sectores populares y sus urgencias se ligan a las dificultades profundas de estos sujetos en la vida cotidiana.

Las voces de NNA aparecen como una novedad disruptiva en los modos de pensar aquello que se configura en problema social, como obstáculo para la realización de derechos. En general la experiencia de foros muestra a los adultos y adultas la vivencia generacional, de género y de clase en torno a las vulneraciones, una filigrana del despojo que no siempre llegan a ponderar las políticas públicas, los proyectos institucionales, las estrategias profesionales o las acciones comunitarias. Muchas veces incluso aparecen como cómplices o productores de obstáculos y violaciones al derecho.

Más allá de la “escucha” o del lugar de la expresión se ha vuelto difícil para los Consejos diseñar acciones concretas en el marco de las políticas, ya sea por la dificultad de modificar formas institucionales de hacer, o porque los decisores de política desoyen las recomendaciones. La voz de NNA queda en un plano decorativo, o entrampado en un modo adulto de concebir la política, la expresión como denuncia o demanda.

Otra cuestión a mirar en este proceso de instituyente<sup>289</sup> es el sentido que adquiere para los protagonistas el encuentro, las actividades, el ejercicio de opinar, etc. Del trabajo territorial algunos testimonios nos hacen hipotetizar que no tiene para los NNA el mismo sentido que para los adultos, y que aparece en la vivencia como instancia que trasciende en mucho la propuesta de “hacer un diagnóstico” o “decir lo que opinan”. Se ven realizadas otras necesidades, las de encuentro con pares, la de recreación y juego, la de conocer otras realidades, la de salir del barrio y de acceder a espacios de la ciudad que son vedados, de reconocimiento, etc. Aquí es interesante advertir la posible brecha entre lo que se define la política pública (de participación en este caso o el lugar de la participación en la política pública), y aquello que “es” para los protago-

---

<sup>289</sup> En general los consejos locales o comunitarios de niñez han logrado institucionalidad, pero los consejos juveniles o los espacios de participación de niños y niñas como los foros o asambleas no tienen en la mayoría de los casos ni regulación ni reglamentación.

nistas, cómo funciona, qué ofrece (Shore, 2010). Sobre todo bajo el lente del adultocentrismo, donde se corre el riesgo de poner a los NNA a realizar acciones que son de utilidad para los decisores o diseñadores de proyectos y programas, actividades de instrumentalidad técnica y no de realización de derecho, como suelen ser muchas veces los diagnósticos o las evaluaciones.

## **Los territorios de la política y la política en el territorio**

El territorio de la política pública en relación a la niñez se reconfigura en el marco de estas normativas, en principio intenta incorporar actores que antes eran vistos como meros receptores o destinatarios, y obliga a repensar las formas que el debate adquiere en el espacio público. ¿Qué lugares ocuparán los NNA? ¿Cómo se configurarán los diálogos intergeneracionales en la arena e la política pública? Sin dudas un territorio de disputas.

Al mismo tiempo en las demandas, sentidos y propuestas que aparecen en las voces de NNA en los nuevos espacios abiertos para la participación, se hacen escuchar los territorios, sus fronteras y sus oportunidades. Cuando se habla de lo que desean, de lo que les molesta, lo que no les gusta, lo que necesitan, las marcas de las desigualdades territoriales aparecen con crudeza. La falta de infraestructura, de servicios, las distancias, los basureros, la policía y su control sobre la circulación, son demandas concretas de los NNA. Pero también el “encontrarse” el ir a la asamblea pone de relieve los obstáculos que las diferencias y segregaciones espaciales ponen a la participación. En muchas de las experiencias de los consejos juveniles o de las asambleas el trasladarse a espacios que constituyen un “centro” (ya sea de la ciudad como en el caso de Malagueño o de una zona como lo son los Centros de participación comunal para un grupo de barrios), se vuelve un dificultad a sortear, ya sea por la falta de medios de transporte público, por los riesgos que constituye para los jóvenes salir del barrio ante la persecución policial por portación de rostro, o los impedimentos familiares para que las jóvenes salgan del ámbito doméstico. Los espacios urbanos expresaban con contundencia la fragmentación y la polarización social, y devienen en lugar de refugio o de estigma para los sujetos (Wacquant: 2001, Svampa: 2004), la pobreza y la riqueza se territorializan, y los NNA se enfrentan en los espacios barriales a los mecanismos de la reproducción social cuando no, la profundización de las condiciones de vida (favorables o desfavorables). El hecho de que en general los Consejos de Niñez tiendan a dirigir sus acciones solo a los sectores populares es una condición a modificar, en primer lugar para revertir la tendencia de la política pública social como acción del Estado



solo orientada a la pobreza, y por otro porque los procesos de ciudadanía tienen que hacer confluír la heterogeneidad de voces, reconociendo las desigualdades para revertirlas. En este sentido los espacios de participación como espacios de encuentro tienen un potencial especial, en particular los jóvenes son quienes advierten estas segregaciones y reclaman la participación de otros que no están incluidos por ejemplo las escuelas privadas en las asambleas de Malagueño.

## **A modo de cierre**

Los espacios de participación activa de NNA en los Consejos locales y comunitarios de niñez, son sin dudas una experiencia instituyente que expresa cambios en las relaciones generacionales y de “hacer política o las políticas”, y pueden habilitar formas más democráticas e inclusivas.

Se cruzan aquí cuestiones centrales de la política pública: por un lado la participación activa de actores sociales en la producción de un sistema, cómo juegan los profesionales de los diferentes servicios y ámbitos de la política social, las organizaciones territoriales y barriales en la definición de las necesidades, y los NNA como protagonistas con voz propia.

La política pública de niñez es un territorio de disputas, viejas y nuevas, los lastres del paradigma del control social nos dificultan desandar las formas adultocéntricas que cuajan en las políticas, el accionar institucional y comunitario. Y entran en tensión con los intentos de hacer lugar a nuevos actores. En ese entramado se vuelve necesario atender a las formas que propone y que se vuelven posibilidad u obstáculo a la participación desde la mirada de los protagonistas, las necesidades que se debaten y legitiman, los diálogos intergeneracionales que habilita, y la incidencia que la voz de los jóvenes tiene en las definiciones de la política pública local.

El estudio de estos procesos sociales adquiere mayor relevancia en un contexto donde los retrocesos en materia de política social, vuelven a poner a los sujetos de los sectores populares en el lugar de “beneficiarios” en contraposición al de “titulares de derechos”.

Otra cuestión a mirar es que la territorialización de los procesos sociales expresa por un lado la segregación y la fragmentación del espacio urbano y rural, y el territorio que habitan los sujetos se vuelve entonces preocupación central en la resolución de necesidades en la realización de derechos.

Ocupar el espacio público, el de los debates, el de los reconocimientos, requiere al mismo tiempo para los NNA atender a las posibilidades de acceso,

ocupación, y disfrute de los espacios públicos materiales (y antes que eso la existencia de dichos espacios), se vuelve casi imposible pensar el ejercicio de ciudadanía sin atender las demandas por mejorar las condiciones de vida ligadas al barrio, sin el derecho a la ciudad.

## Bibliografía

- ABRAMOVICH, V. y PAUTASSI, L. (2009) *“El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales”*, en: Abramovich, V. y Pautassi, L. (comps.), La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos, Del Puerto, Buenos Aires, págs. 279-340.
- ACEVEDO Patricia; ANDRADA Susana; LÓPEZ, Eliana. (2012) *“La implicancia de la concepción de sujetos en la investigación y la intervención con jóvenes”*, en *Cultura juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas*, Julieta Infantino, Alejandro Villa, Graciela Castro (compiladores). Buenos Aires. Editorial Novedades Educativas. Coautora ISBN: 978.987.538.340.1. Págs.: 27 a 46
- ALVARADO, Sara; OSPINA, Héctor; BOTERO, Patricia y MUÑOZ, Germán (2008) *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos de la formación ciudadana en jóvenes*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. CINDE. Universidad de Manizales. Colombia. REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA AÑO 6 N°11- ISSN 1667-9261(2008)
- BAUDINO Silvina, MACHINANDIARENA Ana, LAZCANO Héctor. (2014) Ponencia: *“Promoviendo derechos, caminando juntos en el Consejo de jóvenes del CPC Empalme”*, en IV Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina *“Juventudes: campos de saberes y campos de intervención. De los avances a la agenda aún pendiente”*. – San Luis
- CHÁVEZ, Mariana (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades – una antropología de la juventud urbana*. Editorial Espacio. Buenos Aires. Argentina.
- DANIELI, María y MESSI, Mariela. compiladoras (2012) *Sistemas de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes: recorridos y perspectivas desde el Estado y la sociedad civil*. 1a ed. – Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012. E-Book. Capítulo I Pautassi Laura, Capítulo 3: Horacio Paulín, Capítulo 5: Stuchlik Silvia.
- DUARTE QUAPPER, *“Claudio (2012) Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”*, en *ULTIMA DÉCADA* N°36, CIDPA VALPARAÍSO, JULIO 2012, PP. 99-125.

- FRASER, Nancy (1999) **“Repensando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente”**, en: Ecuador Debate. Opinión pública. Quito: CAAP, (no. 46, abril 1999): pp. 139-174. ISSN: 1012-1498
- GIORGI, Víctor (2010) **A 20 años de la Convención Internacional sobre los derechos del niño – La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas**. OEA – Instituto Interamericano del Niño, niña y adolescente. E- book. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5760#.WVJ7l9GG01s> consultado junio 2017
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2003) **“Ciudadanías juveniles en América Latina”**, en ULTIMA DÉCADA N°19, CIDPA VIÑA DEL MAR, NOVIEMBRE 2003, PP. 11-30.
- SHORE, Chris (2010) **“La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas”**, en Revista Antípoda n°10 ENERO – junio página s 21- 49
- SVAMPA, Maristella (2000) **Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales**. Biblos. 1era edición Buenos Aires. Argentina
- WACQUANT, Loic (2001) **Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**. 1era edición. Editorial Manantial. Buenos Aires. Argentina.

## JUVENTUDES Y CONSTRUCCIÓN DE DERECHOS EN ESCUELAS SECUNDARIAS: CONCEPCIONES EN JUEGO

María Silvina Baigorria<sup>290</sup>

Claudio César Acosta<sup>291</sup>

Talia Garello<sup>292</sup>

### Resumen

Este trabajo presenta algunas de las discusiones en el marco del proyecto de investigación que aborda la construcción de la perspectiva de derechos en tres escuelas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto inmersas en un contexto de persistentes desigualdades sociales. El propósito es analizar los sentidos y prácticas que se van entramando en la cotidianeidad escolar así como el análisis de los proyectos institucionales orientados desde la perspectiva de derechos. Se rastrearán las concepciones de juventudes que están en juego, pues entendemos que la construcción de las prácticas que materializan los derechos de los jóvenes se condicen, se tensionan, se contradicen con las representaciones que se tienen sobre los jóvenes.

**Palabras claves:** Juventudes – Derechos – Prácticas escolares

### Acerca de la construcción de derechos en las escuelas secundarias

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación que estudia la construcción de la perspectiva de derechos en tres escuelas de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto. El propósito fue analizar los sentidos y prácticas que se van entramando en la cotidianeidad escolar desde las voces de los protagonistas escolares, así como el análisis de los proyectos institucionales que se orientarán al horizonte de la perspectiva de derechos. Partimos de poner en tensión la propuesta universalizante que propone la política curricular en espacios escolares concretos inmersos en contextos de desigualdad social y la construcción cotidiana al interior de diferentes escuelas secundarias. Las preguntas que orientaron esta búsqueda fueron centralmente dirigidas a las formas y tramas en relación a los derechos, los contenidos y fundamentos, los posicionamientos asumidos. La búsqueda de estas configuraciones supuso otros interrogantes:

<sup>290</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo electrónico: sbaigorria@hum.unrc.edu.ar

<sup>291</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo electrónico: cacosta@hum.unrc.edu.ar

<sup>292</sup> Universidad Nacional de Río Cuarto. Correo electrónico: taligarellooo@hotmail.com

¿cómo se relacionan estas construcciones con la condición de clase social de los jóvenes, son estas diferenciadoras, funcionales o disruptoras del orden social vigente?

El análisis sobre la producción y efectos de los derechos y sus usos en el espacio escolar permitió realizar una lectura sobre la variedad de prácticas a veces disonantes con la perspectiva de los derechos. También advertimos las voces que implican una ruptura con las posturas liberales y conservadoras, potenciada por marcos jurídicos habilitantes (LEN, Ley de Protección Integral de niños, niñas y adolescentes, diseños curriculares de la Provincia de Córdoba), experiencias colectivas e individuales de equipos de trabajo, el propio impulso de los estudiantes y sus procesos de resignificación de sus derechos.

En esta instancia nos interesa profundizar las concepciones acerca de los jóvenes que subyacen en las prácticas escolares ancladas en la perspectiva de derechos. Como venimos sosteniendo el carácter universalizante de la perspectiva de derechos suele solapar las condiciones materiales y simbólicas de los sujetos jóvenes que transitan en estas instituciones educativas.

## **Los derechos y los jóvenes como construcciones sociales**

En adelante analizaremos cómo los “derechos” y los “jóvenes como sujetos de derechos” son construcciones que resuenan en distintos espacios del mundo escolar, construcciones a través de las cuales se disputa la definición de límites de cada una en el juego de las relaciones sociales. (Bourdieu, P. 2007). Es en este juego relacional cargado de tensiones donde intentaremos analizar las representaciones circulantes en las prácticas escolares que suponen la ampliación y ejercicio de derechos de los jóvenes en la escuela secundaria, pues comprendemos que las categorías son, como señala Reguillo Cruz, R. (2000) productivas, no son neutras, “hacen cosas”, son así productoras del mundo.

Hemos señalado en trabajos anteriores la potencia intrínseca y transformadora que supone el paradigma de derechos y de construcción de ciudadanía, que consideramos debe problematizarse en prácticas e instituciones escolares. L. Llobet (2010) sostiene que en Argentina la institucionalización de los niños y jóvenes como “sujetos de derechos” acontece en un determinado contexto histórico lo cual conlleva a preguntarse cómo esta construcción tan abstracta, inasible, ha devenido en prácticas concretas. Si bien la autora reconoce la potencialidad transformadora de esta nueva “epistemología” para pensar la infancia, también advierte el riesgo de incurrir en un discurso totalizante y abs-

tracto cuya eficacia simbólica pudiese encubrir nuevos modos de ocultamiento a la violación de los derechos de la población infanto-juvenil.

También G. Magistris (2013) en esta línea advierte sobre el significado “mítico”, “el lugar sacralizado” del discurso de los derechos, en el marco de una cultura global presente desde la universalización de los derechos humanos y luego de los derechos de niños y jóvenes. Expresión de la emergencia de un “magnetismo incuestionable, rígido, cerrado en sí mismo”. Discurso institucionalizado, casi naturalizado que ha ganado legitimidad en el espacio escolar, con carácter prescriptivo de prácticas, en un sentido totalizante. Frecuentemente la expresión “sujeto de derechos” es fruto de una retórica que soslaya el conflicto o las tensiones propias del mundo escolar y social y recupera el carácter esencialista de los discursos hegemónicos sobre los jóvenes y los derechos.

Por otro lado, advertimos que al igual que los derechos, la “juventud” parece entrañar las mismas potencialidades que señalamos en relación a aquellos, por su inherente carácter positivo, movilizador, atrayente (Vommaro, 2016).

Se conjugan así dos discursos potentes, cuyas representaciones están cargadas de positividad y disrupciones en el sentido transformador, pero que puede solapar la problematización en el tema, sustrayendo las dinámicas de disputa en relación a la definición de Juventudes, ciudadanías, participación política, etc. y mantener un discurso conservador, despolitizado, al margen de las realidades concretas de los sujetos, es decir de sus condiciones materiales y simbólicas. Doble riesgo, abonando a una construcción de realidades veladas por el magnetismo y positividad que entrañan ambos términos.

También aclaramos que en relación a las juventudes coexisten diversas significaciones en el plano social nutridas de una creciente criminalización a los jóvenes y principalmente a los jóvenes de sectores populares. Quizás, la re-emergencia de los discursos en torno a la criminalización de los jóvenes, se pueda relacionar en cómo las escuelas estudiadas reafirman a los jóvenes como sujetos de derechos, aunque a veces ancladas en concepciones hegemónicas que ubican a los jóvenes como sujetos subalternos en el orden social.

## **La letra escrita en los diseños curriculares: jóvenes y derechos**

Una primera aproximación al tema de estudio fue indagar la “letra oficial”, los lineamientos o directrices que el estado impulsa como construcción de ciudadanía y perspectiva de derechos de los jóvenes, dado el “consenso” construido en relación a la temática. No obstante, es posible advertir en los mismos do-

cumentos significaciones que se oponen entre sí. Estas oscilan aunque con un peso diferente, entre versiones más clásicas, tradicionales sobre la ciudadanía y la situada desde la perspectiva del paradigma de derechos de niñas y jóvenes.

Destacamos en los diseños curriculares analizados un salto cualitativo en relación a la LFE, pues se evidencia una apertura que podríamos situarla más cercana a promover el ejercicio de los derechos de los jóvenes. Se asume el carácter de bien público del conocimiento y se lo concibe como derecho personal y social. Se expresa la necesidad de “erradicar” las lógicas excluyentes históricas de la educación secundaria de modo que

*“que se garantice el derecho a la educación asegurando efectivamente la inclusión con aprendizaje, mediante el acceso y permanencia de todos los destinatarios, cualquiera sea su condición y/o situación personal, económica, cultural, de género y lugar de residencia”* (Diseño Curricular Educación Secundaria 2011:7).

En este sentido se avanza en comprender el derecho a la educación como derecho social que se arraiga con el principio de igualdad. Esto requiere de un proyecto político-social que atienda la concreción de las posibilidades de igualdad en el ejercicio de ese derecho. Se reconoce a su vez, explícitamente los marcos y tratados internacionales sobre derechos humanos y de niñas y jóvenes, definición no menor como explicitación de propósitos y horizontes político-pedagógicos.

Ahora bien, la ciudadanía, la identidad, los derechos y la participación son ejes que se inscriben en una concepción novedosa: la “nueva ciudadanía” que propone la recreación de la vida política, donde la escuela *“(...) es responsable también de la formación de sujetos políticos, en tanto pone en relación voluntades y explicita y construye lazos y significaciones sobre la dimensión política de los sujetos”* (Diseño Curricular Educación Secundaria 2011:3).

Esta “nueva” concepción se entrama en reconocimientos explícitos acerca de la diversidad, la igualdad de género, de las condiciones materiales de desigualdad, de la ciudadanía como construcción cultural, del reconocimiento de los aportes de la comunidad para la participación como espacios educativos. En este marco se expresa claramente una concepción colectiva de los derechos y no sólo como un bien individual. *“Es importante tener en cuenta que la escuela debe contribuir a la visibilización de adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, a su inclusión social y participación política”* (Documento Diseño Curricular Educación Secundaria Ciclo Orientado. 2011:8). En este sentido la concepción misma de la juventud como construcción social, alejada de las visiones únicas y unificadoras

de los jóvenes que supera la perspectiva de la protección tutelar y avanza hacia el reconocimiento en la protección integral. El cambio de paradigma expresa un avance interesante que también tensiona el campo de las significaciones sociales en relación a la juventud, en la construcción de subjetividades y en la materialización de espacios y canales de participación donde los jóvenes puedan amplificar sus demandas y plasmar sus decisiones colectivas.

Este posicionamiento entra en contradicción con referencias teóricas clásicas que conciben a la educación como un proceso de transmisión y aprendizaje de la herencia cultural y acentuando las formas integracionistas y reguladoras del accionar juvenil, la incorporación de normas y regulaciones para la “correcta” integración social.

Parece entonces condensarse dos posiciones bien distintas sobre la formación política y construcción ciudadana, una propia de la concepción de la ciudadanía liberal (los derechos como conocimiento de normativas y regulaciones sociales) y otra más ligada a la ciudadanía emancipatoria, promotora de subjetividades críticas y rebeldes (Giroux, H, 2003; De Sousa Santos, B 2012). Nos podemos preguntar entonces sobre los límites o alcances de estas significaciones en materia de derechos y educación. ¿Quiénes las construyen, en relación a qué procesos? ¿Cómo se expresan las contradicciones señaladas? ¿Expresarán estos lineamientos “contención, apertura, para la consolidación del ejercicio de derechos en el plano educativo?”

La formación de sujetos políticos, presente en la letra “oficial” en tanto finalidad educativa fue históricamente ocultada, refugiada en la aparente neutralidad que oficiaba de paraguas al sistema educativo. Su visibilización, a nuestro entender constituye un avance valorable que reconoce (al menos en parte) la naturaleza política de la educación y que quizás, justamente por eso se la anude con los viejos sentidos de la formación ciudadana. La disputa dialéctica de los sentidos en relación a la construcción de ciudadanía y de derechos de los jóvenes también se da cita en las prácticas culturales de estas propuestas.

## **Concepciones sobre juventudes en las prácticas escolares**

En el estudio realizado hemos identificado prácticas que responden a los diseños y propuestas curriculares; prácticas que los amplían y exceden y aquellas que se cuelean en la cotidianeidad propia de iniciativas grupales o individuales, a veces de carácter informal y difuso. De este modo las prácticas de ampliación de derechos responden a diseños que por un lado abren y convidan a problematizar las concepciones de jóvenes y por otro lado las clausura. Se expresa así



dinámicas de disputas en relación a los diferentes modos de representar a las juventudes.

En relación a los contenidos, temáticas y abordajes, las prácticas oscilan entre posiciones más tradicionales, y cercanos a la perspectiva conservadora liberal (prácticas tuteladas) y aquellas prácticas constructoras de derechos y que según lo analizado se acercan a un posicionamiento crítico y emancipador.

Por eso hemos identificado ejes ordenadores de los discursos que aparecen en el relato que docentes y equipos de gestión hacen de las prácticas, a partir de los cuales pudimos agrupar algunos de los significados que circulan a veces subterráneamente y otras de manera más explícita sobre los jóvenes. Fueron conductores del análisis estos interrogantes: ¿Cuáles son las representaciones sobre los jóvenes en las prácticas constructoras de derechos en las escuelas? ¿Sus concepciones son similares a pesar de las desigualdades socio-educativas de las escuelas analizadas? ¿Cuáles de estas representaciones se relacionan con la agencia juvenil? ¿Cuáles son posibilitadoras de ampliación derechos y autoafirmación en la escuela?

A pesar de trabajar en tres escuelas con poblaciones juveniles atravesadas por contextos socio-educativos profundamente desiguales, percibimos ciertos denominadores comunes, núcleos invariantes en las formas de representar al colectivo juvenil que se cuelean de los diferentes proyectos y prácticas escolares.

### **Jóvenes cuidados, protegidos, tutelados...**

Aparece de manera recurrente la significación de los jóvenes desde una abstracción que nos remite a características esenciales, innatas, naturales, sujeto poseedor de cualidades a-históricas. Así pues, emerge la figura del joven como sujeto libre, rebelde, creador, disruptor, conquistador de espacios, el que toma la palabra, etc.; construcciones que hegemonizan el espacio escolar entramadas con el ideario de los derechos:

*“los jóvenes nos marcan el camino en esto, sólo los tenemos que dejar expresar...” (Docente).*

Las significaciones sobre los jóvenes en términos abstractos se vinculan también con el ideal de joven como futuro ciudadano, cuestión que se aprende desde la incorporación de normas y valores y conocimientos. Señala R. Reguillo Cruz (2000), cómo el Estado, la familia, y la escuela aún siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, un período de preparación para lo que “si vale”, que es lo que vendrá.

Se puede analizar a partir de esto la presencia de supuestos basados en concepciones funcionalistas que privilegian una mirada acerca de la integración y adaptación juvenil al sistema social, en un juego de necesidades y satisfacción de las mismas. En éstas concepciones, el aprendizaje de los “roles” y la internalización de las normas sociales es central, y la escuela es uno de los principales dispositivos de socialización.

En general estas concepciones asumen prácticas pedagógicas de transmisión de contenidos, donde el aprendizaje de la ciudadanía se reduce a la enumeración de deberes, obligaciones, y derechos para el ejercicio futuro de una ciudadanía integrada y adaptada. Si bien, los discursos de los docentes y directivos refieren de manera recurrente sobre la necesidad de formar sujetos críticos, lo que se desprende a través de nuestro análisis es un discurso político-pedagógico sobre los jóvenes desde matrices funcionalistas y liberales.

*“queremos alumnos críticos... formarlos para la formación laboral, para el día de mañana, ser gente con pensamiento crítico con ciertos derechos y obligaciones para insertarlos en una sociedad. Creo que no nos cuestionamos si lo hacemos o no, lo hacemos por el simple hecho que estamos convencidos de eso” (Docente).*

*“Hay gente que puede adaptar su materia para tratar algunos de estos temas que hablan de los derechos, los valores, la formación integral de la persona, geografía, física, biología, lengua a través de los cuentos... estamos trabajando el buen trato que te hace tener ciertos valores, ciertos derechos a que te traten bien” (Docente).*

Estas significaciones son coincidentes con otra representación hegemónica sobre los jóvenes, concebirlos bajo el prisma de la “adolescencia”, como etapa de la vida y cuyo desarrollo va de menor a mayor madurez.

*“ellos internamente tienen un “mambo”, es decir un proceso de conocimiento de saber que quieren ser, donde van, quienes son. Entonces los de segundo se sienten los más importantes, ellos quieren todo y se enojan; los del cuarto quieren cambiar el mundo y se pelean con los de segundo (...) son situaciones que lo van desestructurando al joven, y que gracias a dios que pasa porque van creciendo” (Docente).*

*“La idea es quererte, valórate y después decidí, sé libre” (Docente).*

Chávez, M. (2005) señala cómo ciertas formaciones discursivas sobre los jóvenes en tanto adolescentes, son evocadas desde un discurso psicologicista,

es decir, la adolescencia como una etapa que avanzará hacia la adultez, desarrollo inevitable, doloroso y superable. Estas concepciones remiten a una “etapa problema” que hace eco de las perspectivas más conservadoras desde las cuales se significan a los jóvenes.

Se desprenden de los entrevistados concepciones de un adolescente también “víctima” de un sistema que los desconecta, los aísla, los insume en ciertos peligros: fiestas electrónicas, drogas, presa del consumo mercantilista, es decir, un adolescente que sufre y corre riesgos. Ahora bien, estas significaciones pueden generar discursos justificadores de prácticas tuteladas y adultocéntricas, correctivas aún cuando dicen estar bajo el “paradigma de derechos”. Chávez, M. (2005) señala cómo el enfoque de los derechos debería desplazar la mirada estigmatizante y reduccionista de la juventud como problema, para avanzar así hacia una comprensión de una ciudadanía juvenil plena. Nos interesa aquí destacar cómo la presencia de estas significaciones reduccionistas de la juventud, adultocéntricas, funcionalistas parece no contradecir, no interpelar la perspectiva de derechos que dicen asumir las instituciones.

¿La perspectiva de derechos en tanto paradigma epistemológico para pensar las juventudes no interpela estas concepciones? ¿Qué estamos significando entonces cuando hablamos de jóvenes como sujetos de derechos? Repara Agustín Barna (2012) cómo en el plano discursivo “se fue consolidando una retórica en torno a los derechos del niño que demostró ser políticamente potente y penetrante pero cuya contracara fue la homogeneización y uniformidad en los modos de significar la niñez y la juventud. Barna recupera de Lugones una adjetivación del proceso de avance de los derechos, una suerte de “vulgata” en relación a los derechos, un modo de “lenguaje moral” en torno a los mismos que define límites de comprensión y de intervención en la población infanto-juvenil.

Estas prácticas adultocéntricas y reduccionistas sobre los jóvenes, encuentra voces disonantes. Retomamos la palabra de una docente que enfatiza de manera crítica cómo la tutela, la protección toma forma en relación al centro de estudiantes y del ejercicio de la ciudadanía política de los jóvenes en la escuela:

*“nosotros tratamos de garantizarle todo a los chicos... les creamos como un huevo... somos las gallinas, les cedemos y facilitamos todo el tiempo, eso es lo que veo, y después cuando salen de la escuela la vida no es así... nosotros estamos todo el tiempo viendo y diciendo: che chicos hay que hacer asamblea”* (se refiere al centro de estudiantes) (Docente).

*“los movilizamos para que participen en el centro, tienen que ejercer los derechos... que hagan cosas, pintaron por ej. las paredes, consiguieron un dispenser... hay un profe que los acompaña y trabaja todo el tiempo para que el centro continúe” (Docente).*

Otra vez, vemos en estos relatos, que las prácticas que se presentan como expresión del paradigma de los derechos irrumpe la significación de un sujeto que se encuentra bajo permanente cuidado, tutelado, hasta en aquéllas de fuerte connotación política: como los centros de estudiantes. Unas de las acciones frecuentes en las escuelas analizadas es la incorporación de un docente “responsable” cuya función será acompañar a los estudiantes en el armado y desarrollo de los Centros y en el ejercicio y materialización de los derechos de los jóvenes estudiantes. Entonces cabe preguntarse ¿jóvenes como sujetos políticos, con margen de autonomía para el ejercicio de la ciudadanía política escolar? O ¿jóvenes tutelados, regulados en sus acciones, acompañados?

Observamos que los docentes y directivos enfocan el ejercicio de la ciudadanía de los jóvenes desde una participación que se identifica como reducida, regulada, limitada a modos instituidos de participación en el espacio escolar, con acciones de tipo colaborativas y objetivos de índole prioritariamente “no política” pero sí “solidaria” o “participativa. Se soslayan antagonismos y conflictividades en post de la potenciación de un sujeto participativo pero despojado de “lo político”. A modo de seguir problematizando nos interrogamos si estos estilos de participación que se abren en el mundo escolar es testimonio de intereses genuinos de los jóvenes o denota un deber ser de lo participativo con un entramado de intereses institucionales.

*“Por ejemplo nosotros les decimos siempre uds. son dueños de los patios, son dueños, entonces si somos dueños los pintamos, con que los pintan con estas temáticas, o con estas, si y quieren este espacio y van lo trabajan y lo trabajan desde voltear una pared para después tener un espacio más grande para teatro para mí que ellos sean parte , no desde el concepto, desde el quehacer diario que ellos se sientan parte del colegio hace, para mi es allí donde ellos más libertad sienten y donde también sienten cierto grado de poder” (Directora).*

También se evidencia que directivos y algunos docentes sostienen la positividad de la formación de sujetos solidarios en actividades sociales (ir a escuelas de bajos recursos, de discapacitados, asilos, etc.) concepción que creemos entraña neutralidad y puede ser definida como a-política.

Existen también voces disonantes en el grupo de docentes, ejemplo de ello refieren al propósito de problematizar las realidades de los jóvenes, inscribirlas en un contexto de desigualdades y diversidades, potenciando espacios de participación que narran sentidos discordes a las acepciones anteriormente señaladas.

*“...si bien los chicos tienen esto de los derechos, cuando los pones en situación concreta de vivencias de otros jóvenes les cuesta ver que ahí también hay derechos, vulnerados y ejercidos”* (Docente).

*“Si, hay prácticas por ejemplo el respeto por el pibe que no quiere la bandera por pertenecer a una religión y el respeto a eso, o que no quiere no quiere participar de ciertos actos, eso es completamente respetado”* (Directora).

*“Que la cuestión se trata de empezar a pensar que somos todos distintos, nos respetamos distintos. Yo que trabajo mucho con el tema de la identidad sexual, podemos pensar que nos podemos respetar en estas miradas distintas...todos somos diferentes en algún punto... qué se yo, a la hora de aprender, a la hora de vincularnos, a la hora de nuestras ideologías”* (Directora).

En la escuela donde acuden jóvenes de sectores populares, hemos identificado prácticas que son fruto de un posicionamiento desde los derechos y la Educación Popular: (asambleas juveniles, circulación de saberes, participación en instancias curriculares). También hemos analizado cómo éstas se acercan desde un proyecto colectivo de escuela al paradigma crítico. No obstante emergen también significaciones sobre los jóvenes cargadas de tintes esencialistas, conjugándose en un contexto que los condiciona profundamente. Quizás este esencialismo se expresa con otro matiz, los jóvenes como “sujetos de derechos” en un contexto de brutal vulneración de los mismos. Jóvenes que “toman la palabra”, que “se empoderan” a través de su participación. Quizás estas significaciones sean expresión de un intento disruptor con las significaciones estigmatizantes que circulan en el espacio social acerca de los jóvenes en situación de pobreza.

*“sino era solamente la voz del docente marcando, sugiriendo, proponiendo y la voz de los alumnos muy ensimismados...callados, o sea esta posibilidad de poder ser protagonistas, de decir, de proponer y de construir la escuela”* (Coord. pedagógica).

La voz de “estos” jóvenes aparece como central en la propuesta de una de las escuelas estudiadas “a modo de una contra-hegemonía esencializada”, aunque, no siempre la palabra de los jóvenes es emancipadora, pues muchas veces arraiga las versiones más conservadoras del sentido común, sobretodo en ciertas tramas de significaciones producto de procesos previos y de trayectorias escolares conflictivas; así pues la gramática escolar condensará historias de fracasos, abandonos, interrupciones temporarias, que ponen en evidencia la propia lógica expulsora de la escuela secundaria. Historias escolares que expresan desconfianza, miedo al fracaso, situaciones que se complejizan aún más debido a que la mayoría de estos jóvenes provenientes de los sectores populares son la primera generación en las familias que están transitando la secundaria; urdimbre de experiencias y significaciones que se busca interpelar y desmontar desde la circulación colectiva de la palabra.\_

A pesar de la palabra plural construida desde dispositivos assemblearios, en esta particular escuela anclada en un barrio popular de la ciudad aparece también la presencia de un joven víctima de un contexto desigual, con escasas posibilidades, rehén de sus situaciones contextuales, escenario objetivamente adverso que reporta en la subjetividad de los docentes a un joven a “proteger”, quizás en desmedro de la autonomía.

*“estas situaciones tan urgentes, tan dolorosas... en término de lo que están viviendo las familias, eso ingresa a la escuela, y quedamos, no sé si atrapados, pero si quedamos ante esas problemáticas eso hace, que quede de lado la cuestión pedagógica, que también forma parte del ejercicio de un derecho...! porque tenemos que llevar adelante otras urgencias” (Docente).*

*“En este contexto reconocerse como sujeto de derecho es también reconocerse como sujeto vulnerado, eso genera una tensión, el tema de los derechos implica asumirse como ese sujeto, lo mismo pasa con el tema del código de faltas, los chicos rechazan esa identificación que se hace, hacen sobre ellos... etc. Se juega esa tensión, lo tiro para que lo pensemos. Es doloroso, un lugar donde no se quiere estar” (Coordinadora).*

Se plantea a modo de encrucijada, que si bien existe una matriz invariante en las tres escuelas en torno a un sujeto joven a proteger/cuidar, en este último caso analizado la protección asume otro tinte, el de un reconocimiento legítimo en tanto sujetos de derechos que pueda empoderarlos para una participación real y actual de la vida escolar y social, aunque quizás impulsada por la victimización de la población juvenil.

## A modo de cierre

Podemos advertir la complejidad y coexistencia de significaciones en disputas sobre las juventudes que subyacen en las prácticas escolares identificadas como ampliadoras de derechos. A pesar de los posicionamientos que las diferentes escuelas expresan en torno al paradigma de los derechos es recurrente la presencia de representaciones sobre los jóvenes que tienden alejarse de estas perspectivas para anclarse a configuraciones más liberales y hasta conservadoras sobre los jóvenes. En los ejemplos analizados se evidencian posiciones escindidas... opuestas, contradictorias quizás como expresión de la naturalización de esta construcción binaria y polar entre paradigma de derechos y el enfoque tutelar. De esta manera se soslayan contradicciones que pueden limitar la construcción de un proyecto educativo emancipador sustentado desde la perspectiva de los derechos.

## Bibliografía

- BOURDIEU, P. (2007) *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.
- DE SOUSA SANTOS, B (2006) *Renovar la teoría crítica, reinventar la emancipación social*. Editorial CLACSO. Bs. As.
- BARNA A. (2012) “*Convención Internacional de los derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador*”, en Revista Kairos Revista de Temas Sociales. Proyecto Culturas Juveniles Publicación de la Universidad Nacional de San Luí Añ 16. N° 29 Disponible en: <http://www.revistakairos.org>
- CHÁVEZ, M. (2010) *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Editorial Espacio. Bs. As.
- CHÁVEZ, M (2005) “*Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*”, en Revista *Scielo*. Disponible en [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362005000200002](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200002)
- GIROUX, H. (2003) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI Editores. México.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma. 1era Edición.
- VOMMARO, P. (2016) *Juventudes y políticas en Argentina y América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario.
- Documento: Educación SECUNDARIA. Diseño Curricular ENCUADRE GENERAL. 2011-2015 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Argentina.

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ECONÓMICA Y POLÍTICA DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES TRABAJADORES DEL MOLACNATS

Marina Soledad Estrada<sup>293</sup>

Blanca Julieta Alejandrina Barboza<sup>294</sup>

## Resumen

La infancia es una construcción sociohistórica-cultural. Sin embargo, la naturalización del modelo eurocéntrico de infancia se ha impuesto a nivel global invisibilizando *otras* infancias produciéndolas como ausentes. En este trabajo intentamos, desde una sociología crítica, mostrar cómo construyen su subjetividad política en torno al trabajo los niños, niñas y adolescentes del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores. Para ello utilizamos una metodología cualitativa. Abrimos espacio a diversos interrogantes polémicos: De qué hablamos cuando hablamos de infancia. Quiénes tienen la autoridad legítima para interpretarla y explicarla. Desde qué perspectiva y con qué intereses se teoriza sobre infancia.

**Palabras Claves:** MOLACNATS – Infancias trabajadoras – Sujetos políticos

## Introducción

Durante el transcurso de la carrera nos ha inquietado el lugar que ocupan las infancias en las sociedades contemporáneas. Debido a esto, nos abocamos a reflexionar sobre la infancia. Nos interpelan los interrogantes: ¿Qué es la infancia? ¿Qué entendemos por infancia? El debate en torno al tema nos conduce a reconocer que existen tantas formas de entenderla como interpretaciones teóricas se ha realizado. Por esto es que la discusión sigue abierta y aquí es donde, desde una sociología crítica de la infancia, buscamos profundizar y conocer más en torno a la temática. Arribamos entonces a nuestra pregunta de investigación ¿Cómo construyen los niños, niñas y adolescentes del Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS) su subjetividad política y económica? Con el objetivo de responder a nuestra pregunta orientamos este trabajo desde una metodología

---

<sup>293</sup> Estudiante de la Lic. en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Correo electrónico: marinaestrada18849@gmail.com

<sup>294</sup> Estudiante de la Lic. en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Correo electrónico: alejandrinabarboza18831@gmail.com



cualitativa por medio de entrevistas, análisis de su página web y de los comunicados oficiales del movimiento, recuperando sus propias voces y a partir de ello, describir e interpretar su propia subjetividad como Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) organizados.

La infancia es una construcción sociohistórica y cultural, y como tal requiere ser estudiada sociológicamente. De esta manera cuestionamos la universalización de *la* infancia ya que ésta no hace más que ocultar en un sujeto abstracto, descontextualizado y estereotipado a *las* infancias latinoamericanas en su condición real y concreta. La naturalización del modelo eurocéntrico de infancia se ha impuesto a nivel global invisibilizando a las *otras* infancias produciéndolas como *ausentes* (De Sousa Santos, 2006, 70).

Es sólo a partir de reconocerlas producidas como ‘no existentes’, que podemos cuestionarnos dónde están y cuáles son las características de las infancias latinoamericanas. En este trabajo rescatamos la experiencia del MOLACNATS reconociendo de esta manera a las infancias en tanto fenómeno social y como sujeto político que propone una alternativa contrahegemónica al modelo legítimo de infancia: el eurocéntrico-occidental-moderno.

## **De la organización de las infancias trabajadoras en América Latina: surgimiento del MOLACNATS**

La organización de las infancias trabajadoras de nuestra región comienza a ganar espacio con la formación de diversos movimientos sociales durante la década del 70’, a partir del cuestionamiento al orden establecido, y proponiendo alternativas superadoras para un cambio social de la mano y al calor de otros movimientos sociales. Surgen, así, diversos movimientos de NNA en varios países de América Latina. Son organizaciones de NNA que luchan desde entonces para resistir y participar de manera activa en las relaciones de fuerzas sociales de sus respectivos países. Se caracterizan por concentrarse en los sectores populares y además son los mismos niños y niñas los y las que gestionan y organizan dichos movimientos con colaboración de algunos adultos y adultas. Buscan ser reconocidos como sujetos sociales, políticos y económicos; luchan por una participación global; por visibilizar y legitimar su subjetividad en tanto trabajadores; y por ser reconocidos como ciudadanos con igualdad de derechos que los adultos.

El primer movimiento nace en 1976, Perú: Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC). Su participación activa y militante de características únicas a escala latinoamericana fue el mo-

vimiento vanguardista de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores (NNATs) organizados y al mismo tiempo referente de nuevas organizaciones que se fueron gestando en la región abriendo espacios colectivos de resistencia y participación económica. De esta manera la primigenia experiencia organizativa del MANTHOC fue referente y ejemplo de posibilidad real para forjar espacios organizados de aprendizajes, formación política y social comprometida para otros grupos de niñas y niños trabajadores.

En 1997 en el marco del V Encuentro Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores del cual participaron organizaciones de NNA de 15 países, se inicia la estructuración formal del MOLACNATS. Constituido por organizaciones de NNA de 9 países de la región: Argentina (La Veleta y La Antena, Mendoza; Asamblea Revelde y La Miguelito Pepe, Buenos Aires), Chile (Protagoniza), Bolivia (Unión Nacional de Niños/as y Adolescentes Trabajadores/as de Bolivia), Perú (Movimiento Nacional de Niños Niñas y Adolescentes Trabajadoras/es Organizados del Perú), Venezuela (Coordinación Regional de Niñas/os y Adolescentes Trabajadores/as de Venezuela), Paraguay (Coordinación Nacional de Niños/as y Adolescentes Trabajadores/as de Paraguay), Colombia (Organización Nacional de Niños/as y Adolescentes Trabajadores/as de Colombia), Ecuador (Ecuador Virtudes; y Fortalezas de Niños/as y Adolescentes Trabajadoras/es de Ecuador) y México (Melel Xojobal).

A pesar de que existe diversidad en términos de espacios geográficos y realidades vividas, prevalecen las similitudes en lo que respecta a su estructura organizativa y fundamentalmente a sus objetivos planteados: el derecho a que se los y las reconozca como trabajadores y trabajadoras, y su lucha por un trabajo digno. Este y otros movimientos y organizaciones de NNATs de nuestra región ponen en tensión el condicionamiento histórico y hegemónico de la visión privada y doméstica de los y las mismas. Lo expresan en el documento del pronunciamiento del V Encuentro Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores a la comunidad internacional (1997):

“Nuestras organizaciones nos han demostrado que son la mejor manera para protegernos frente a la explotación, los malos tratos, y el desprecio de la sociedad. En nuestras organizaciones nos sentimos como personas completas, dignas, capaces, orgullosos de nuestro trabajo; en ellas nos educamos y creamos un espacio para la solidaridad y la propuesta de alternativas ante la pobreza y la violencia que el sistema vigente nos impone y que son inaceptables...” (9)

Los y las NNATs del movimiento realizan diversos tipos de trabajos. Entre los más frecuentes encontramos lustrabotas, vendedores ambulantes, puesteros, trabajadores y trabajadoras domésticas, niños y niñas, trabajadores rurales, construcción, entre otros. Walter (18 años) se empezó a organizar hace más de diez años, es lustrabotas en la estación de trenes de Asunción (Paraguay) y miembro del MOLACNATS comparte en una entrevista explicando qué es el movimiento (2017):

“El Movimiento es un colectivo de organizaciones de niñas, niños y adolescentes trabajadores organizados que actualmente se encuentran en nueve países a nivel latinoamericano (Argentina, Chile, Bolivia, Ecuador, México, Perú, Paraguay, Colombia y Venezuela) Lo que busca es la dignidad del niño, niña, adolescente trabajador. El trabajo a uno lo dignifica, lo hace sentir bien, ayuda al crecimiento. También promulga la participación protagónica de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, ya que casi siempre son los adultos los que participan, se les hace a un lado a los niños. Eso promulga principalmente el Movimiento”.

## **El Protagonismo Infantil de las infancias trabajadoras**

Tienen dos grandes pilares que orientan su lucha. La bandera del Protagonismo Infantil que surge en la década del 90´ fundamentalmente en Latinoamérica. Sostiene sus organizaciones en términos epistémicos-teóricos, es decir, la construcción de un campo de conceptualización de infancia *otra*: protagonista, co-autora y co-partícipe del devenir de nuestras sociedades (Piotti, 2008, 7). En el afán de ser reconocidos como sujetos sociales, políticos y económicos, luchan por una participación global, por visibilizar y legitimar su subjetividad. Por ser reconocidos como ciudadanos con igualdad de derechos que los adultos. Desafiando al adultocentrismo es el sistema en el que se encuadra la lógica del adultismo. Es decir, es la construcción jerárquica mediante la cual, los adultos son el centro de la sociedad (Alexagaias, 2014, 7). Pero también en términos de praxis transformadora, expuesto en cada una de sus experiencias organizativas y enmarcadas en su propio contexto nacional pero también latinoamericano. En definitiva, el Protagonismo Infantil, exige el reconocimiento de NNATs y la creación de condiciones para protegerles en sus espacios de trabajo. No se trata de un protagonismo individual, sino colectivo que se declara en contra de todo

*paternalismo* adultista, tanto *tradicional* como *moderno* (Liebel, 2007, 116), y coloca a NNA y a personas adultas en igualdad de condiciones.

La segunda bandera, en vinculación directa con la del protagonismo, es la lucha por un trabajo digno y ser reconocidos y respetados como trabajadores y trabajadoras. Es importante hacer referencia a la denominación conceptual con la que se identifican estos NNA. Por eso sostenemos que la infancia es una generación con estatus generacional que se mueve en el marco de ciertas relaciones generacionales de poder (Pavez, 2012, 97). Cussianovich explica (2007):

“La expresión ‘niño trabajador’ junta dos categorías de diverso orden, la primera es de orden generacional cultural y la otra económico-social. Podríamos hablar de dos sustantivos y la pregunta que surge es si uno de ellos al cumplir una función adjetivo-calificativo se subordina al otro o más bien es la condición para que este cobre especificidad, visibilidad original e identidad... ambas pueden articularse en otro campo, el del rol social del sujeto es decir en el orden operativo histórico, mientras se construye una coherencia conceptual a nivel gnoseológico”.

## **Discusión con la OIT**

Como movimiento ponen al descubierto y denuncian el posicionamiento adultocéntrico de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) por discriminarlos, desconocer su opinión y prohibir su participación en el debate sobre el tema, que es un asunto que los afecta directamente por su condición de trabajadores y trabajadoras. Incluso la desafían a cambiar el foco de sus políticas y programas de erradicación del trabajo infantil, que consideran irrealista, y colocarlo en la erradicación de la pobreza. Sosteniendo que la culpabilidad que la OIT imprime sobre las infancias trabajadoras por reproducir la pobreza es una falacia que este organismo ha construido. En contraposición ponen al descubierto el desconocimiento de la OIT de sus realidades concretas, de que el trabajo que los y las NNATs realizan no sólo es parte de la economía familiar, sino que además muchos tienen la posibilidad de costear sus estudios gracias a sus propios ingresos. Y de esta manera dismantelan el mito construido, difundido e instituido sobre la correlación directa entre los niños y las niñas que trabajan y la no accesibilidad a la educación formal o el abandono.

En 2017, exhiben en su página oficial (<http://molacnats.org>) su concepción de trabajo que dista de la concepción hegemónicamente instituida y aceptada por el conjunto de nuestras sociedades y difundida por la OIT:

“Como UNATSBO estamos en contra de esta visión que trata de ocultar y anular la realidad de la niñez y adolescencia trabajadora, y como movimiento organizado luchamos por el reconocimiento y protección de toda forma de explotación laboral, y defendemos el trabajo en condiciones dignas. El trabajo en Bolivia también tiene un carácter cultural y educativo, que se desarrolla desde los saberes y filosofías de los pueblos y la vida comunitaria... como UNATSBO exigimos que en nuestro país se respete y valore las políticas de protección y reconocimiento a la infancia trabajadora. Y nos indigna que organismos internacionales vengan con sus recetas, ideas y modelos de afuera para imponerlos en nuestra realidad”.

Las ideas de la OIT están expuestas y plasmadas en dos convenios fundamentales. Uno es el convenio 138 de la OIT que es el convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo, de 1973. Este Convenio es un pacto internacional que busca abolir el trabajo infantil. Definen trabajo infantil de la siguiente manera: “aquel trabajo que los niños no deberían realizar porque son demasiado jóvenes para ello o, en el caso de que no lo sean, porque el trabajo es peligroso para ellos”. (Organización Internacional del Trabajo). Por su parte, el convenio 182 de la OIT de 1999, sobre la prohibición de las *peores formas de trabajo infantil*<sup>295</sup> y la acción inmediata para su eliminación, es también un pacto internacional.

En oposición, el MOLACNATS en su página oficial (2017) elabora un repudio al convenio 138:

“Con el establecimiento de edades mínimas para la admisión al empleo o trabajo, la OIT viola nuestros derechos, consagrados en el artículo 32 de la Convención de los derechos del Niño y la Niña, que no prohíbe el trabajo infantil, sino que obliga a los Estados a protegerlos de toda forma de explotación, estableciendo reglas claras para el trabajo de niñas, niños y adolescentes. El Convenio 138 de la OIT: 1) vuelve ilegales a los millones de niños, niñas y adolescentes

---

<sup>295</sup> En el artículo 3 explica que por “peores formas de trabajo infantil” se entiende: a) la compra o venta de niños como mercancía o su empleo como esclavos o soldados; b) los abusos sexuales a niños, por ejemplo en la prostitución o pornografía; c) la utilización de niños en actos delictivos, por ejemplo en el tráfico de drogas o la mendicidad; d) el trabajo que es peligroso, insalubre o daña la moralidad de los niños.

trabajadores de todo el mundo. 2) promueve que los Estados nos repriman, persigan y discriminen. 3) como dirige sus políticas hacia nuestra erradicación, ninguna institución gubernamental nos protege” (Repudio del MOLACNATS a la OIT, 2017).

Existen dos grandes posicionamientos discursivos respecto al tema de las niñas y los niños que trabajan. En este sentido, es importante poder advertir esta diferencia conceptual cualitativa entre trabajo infantil e infancias trabajadoras. Mientras que el primero forma parte del discurso de la OIT que tiene más valor en el intercambio lingüístico y lleva las de ganar en dichas relaciones de fuerzas; el segundo entra en este juego de la mano de los movimientos de NNATS de la región.

Su resistencia nos permite desnaturalizar la relación histórica intergeneracional de poder y al mismo tiempo reconocer que la infancia en tanto fenómeno social es una generación con status y tienen una posición de poder determinada. Esto no es ni más ni menos lo que nos muestran con diversas actividades, intervenciones, acciones y pensamiento.

Su participación política del movimiento fortalece su construcción como sujetos políticos subalternos a partir de la dinamización de su contrahegemonía que evidencia la existencia de esta como infancia ‘otra’ y como actores sociales con capacidad de agencia. Desde 1997 hasta la fecha, el MOLACNATS fue construyendo su subjetividad política en torno al trabajo. Desde entonces sostiene y fortalece su identidad colectiva como infancias trabajadoras latinoamericanas a partir de tres factores fundamentales. El fortalecimiento de la *red de vínculos* internos –MOLACNATS– y externos –otras organizaciones de NNA a nivel mundial–. En este sentido, Skype es una herramienta informática fundamental para la comunicación, organización y participación. De la diversidad de encuentros y foros internacionales de infancias trabajadoras, estos se convierten en *espacios de formación política y de (de)construcción e intercambio de saberes*, donde se debaten líneas de acción. Por otra parte, su irrupción en el espacio público mediante marchas y manifestaciones, fortalece el accionar colectivo. Es decir, la *territorialización* de sus demandas, donde exponen su posicionamiento en contra la invisibilización a la que son sometidas y sometidos. Estos tres aspectos se constituyen en un trípode fundamental a la hora de la construcción de su subjetividad política.

## Cierre

Luego de hacer una breve presentación del MOLACNATS en lo que respecta a sus objetivos, sus espacios de participación política, sus redes de vínculos con otros espacios y movimientos de NNA y su forma organización; es fundamental entender el alcance práctico y teórico de las experiencias analizadas y hacer el esfuerzo intelectual de reconocer sus procesos de construcción de sentidos en las distintas actividades y espacios de participación. Procesos que tienen que ver al mismo tiempo con la construcción de sentidos, de responsabilidad social, de territorialización de prácticas y participación política, de afirmación de la alternativa propuesta de co-participación, co-protagonismos en la relación adulto/a-niño/a y en el ejercicio de ciudadanía en tanto sujetos socio-políticos.

Sin embargo, el reconocerse como NNATs no implica un reconocimiento como trabajadores de manera acrítica ni pasiva. Por el contrario, se basan en la valoración crítica del trabajo y, al mismo tiempo, en la concepción de este como un valor, para impulsar un necesario cambio social que contribuya a la construcción de una vida mejor, una sociedad más igualitaria para todas las personas, especialmente para los sectores populares. Sostienen que este cambio debe ser construido en forma articulada con las organizaciones populares de adultos, colaboradores y otras organizaciones sociales subalternas. Sus banderas exclaman “¡Sí al trabajo digno, no a la explotación!”.

Para concluir nos gustaría resaltar un aspecto medular en lo que respecta a la construcción de subjetividad política de los y las NNATs. Su valoración crítica del trabajo es acotada. No logra penetrar en el meollo de la cuestión, la trinitaria constitución del capital: producción, reproducción y consumo. Es indiscutible que, entre los efectos indeseables del mundo de la globalización excluyente, se encuentra el exponencial el aumento de NNA que incorporados, bajo condiciones inhumanas, al mundo del trabajo. Y es que NNATs son hijos del actual capitalismo neoliberal.

Y aunque la resistencia está latente, están enredados en una aporía. Por un lado, son parte de la población rural o urbano-marginal, migrante y étnicamente discriminada por excelencia. Debido a ello están expuestos a la exclusión, la opresión y la indefensión excluyente e indesligable de las desigualdades institucionalizadas por la globalización de factura neoliberal. Esto se refleja en sus situaciones de emergencia que los conduce a generar procesos de resistencia, de sobrevivencia por fuera de la órbita normatizada del capital: el trabajo asalariado. Esos ‘otros trabajos’ que realizan constituyen nichos que resisten al capitalismo. Pero al mismo tiempo son formas de subsistencia que paulatinamente son absorbidas por el capital.

Quisiéramos cerrar resaltando que, a pesar de que el lugar de acción del MOLACNATS es periférico, su acción colectiva tiene fuerte incidencia no sólo a nivel Latinoamericano, este movimiento también es reconocido en otros continentes del mundo. Este sujeto subalterno, marginado y excluido, producto del capitalismo voraz y del adultocentrismo intransigente, logró constituirse en un sujeto político colectivo trascendiendo las individualidades de sus miembros rompiendo de esta manera con la invisibilización histórica que se les adjudicó por ser, no sólo parte de los sectores populares de nuestra sociedad, sino además 'menores de edad'. La ruptura con este silenciamiento de las infancias fue posible gracias a la fuerza que se le dio a la voz colectiva, al lugar protagónico que las y los miembros del MOLACNATS colocaron en la organización. Su grito 'Sí al trabajo digno y no a la explotación' interpela a la sociedad toda y no podemos como científicos sociales hacer oídos sordos a este reclamo. Y es por eso que traemos a la discusión académica este asunto de las infancias trabajadoras latinoamericanas. Porque entendemos que las ciencias sociales en general, y la sociología específicamente, tienen una deuda con la temática de las infancias, particularmente con la infancia y su relación con el trabajo. En este sentido abrimos el espacio a nuevos interrogantes y desafíos polémicos que pueden ocasionar tensión. Sin embargo, es preciso debatir de qué hablamos cuando hablamos de infancia(s). Quiénes tienen la autoridad legítima para hablar, interpretar y explicar *la* infancia. Quiénes construyen el sentido común de lo que socialmente entendemos por infancia. Desde qué perspectiva y con qué intereses se teoriza sobre esta.

## Bibliografía

- ALEXGAIAS, Alexanthropos (2014). *El manifiesto adultista*.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro (2007). *Infancia y trabajo. Dos nudos culturales en profunda transformación*.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006). Cap. 3: *Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias*.
- LIEBEL, Manfred (2007). *Paternalismo, participación y protagonismo infantil*. Academia Internacional de la Universidad de Berlín. pp. 113 a 146.
- LIEBEL, Manfred (2000). *Otra infancia. Niñez trabajadora y acción social*. Disponible en [http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/12/LIEBEL\\_Manfred.\\_Perfiles\\_de\\_los\\_movimientos\\_sociales\\_p.12-26.pdf](http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/12/LIEBEL_Manfred._Perfiles_de_los_movimientos_sociales_p.12-26.pdf)
- PAVEZ SOTO, Iskra (2012). *Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales*. En Revista de Sociología N° 27, pp. 81 a 102.



PIOTTI, María Lidia (2008). *Los tres paradigmas sobre la infancia-adolescencia*, Universidad Nacional de Córdoba.

## Documentos

Entrevista a Walter MOLACNATs. Disponible en <http://www.fmlacaterva.com.ar/2017/08/infancias-trabajadoras-en-america.html>

Foro internacional y encuentro internacional de NNATs (2017). Disponible en <http://molacnats.org/2017/10/01/foro-y-encuentro-internacional-ninez-trabajadora-en-la-paz-bolivia/>

Página oficial de la OIT. Disponible en <http://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>

Página oficial del MOLACNATS. Disponible en <http://molacnats.org>

# LA REPRESENTACIÓN DE LAS Y LOS ADOLESCENTES EN LOS MEDIOS DIGITALES. ANÁLISIS DE DISCURSO DEL CASO DE MELINA EN Clarin.com

Cynthia Verónica Buongiorno<sup>296</sup>

## Resumen

Esta ponencia analiza la representación las y los adolescentes en el diario digital Clarin.com en el tratamiento de las noticias sobre el caso de Melina, respectivamente, desde septiembre a octubre de 2014. Además, intenta conocer si influye el sector social de pertenencia de las y los adolescentes, como también si incide la cuestión de género en la representación que hace el diario digital. La hipótesis es que los medios digitales construyen la representación de la adolescencia desde un enfoque que no respeta los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes al reproducir representaciones que revictimizan u objetivizan a las y los adolescentes.

**Palabras claves:** Adolescencia – Representación – Medios digitales

## Introducción

A partir del debate y la sanción de la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual en Argentina (LSCA),<sup>297</sup> la comunicación y la información ha logrado su jerarquización como bien social protegido por el Estado. Como afirma Washington Uranga (2010), la información es un bien social porque contribuye a la participación democrática y la necesidad de garantizar las condiciones, para promocionar y proteger el derecho de expresión de aquellos que no tenían voz, entre ellos, niñas, niños y adolescentes (NNyA).

Este reconocimiento se articula con la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes<sup>298</sup> y con la Convención sobre los Derechos del Niño. A partir de esta normativa, se deja atrás cien años de Patronato y los NNyA comienzan a ser reconocidos como sujetos plenos de derechos. De ese modo, la LSCA complementa un cambio de paradigma respecto del rol social de los medios en la construcción de una ciudadanía de la infancia.

---

<sup>296</sup> Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Correo electrónico: c\_buongiorno@hotmail.com

<sup>297</sup> Esta ley fue modificada por los Decretos de Necesidad y Urgencia N° 13/2015 y N° 223/2016 realizados por el Presidente Mauricio Macri.

<sup>298</sup> En su artículo 24, niñas, niños y adolescentes tiene derecho a opinar y ser oídos.

Con el nuevo marco normativo sobre la comunicación y el debate social que suscitó su sanción, resulta relevante analizar su aplicación en las coberturas mediáticas. De ese modo, el tema de la presente investigación es la representación de las y los adolescentes en el diario digital Clarin.com en el tratamiento de las noticias del caso de Melina desde septiembre a octubre de 2014. El caso cobró relevancia periodística ante la conmoción social que generó la desaparición y búsqueda de la adolescente. Además, hubo cuatro jóvenes acusados de participar del crimen. En efecto, las y los adolescentes implicados en ambos casos aparecen como víctimas y victimarios de la violencia.

El corpus que se utiliza en este trabajo serán las noticias publicadas en el diario digital Clarin.com, en el periodo seleccionado que coincide con la desaparición, búsqueda y posterior investigación de la muerte de Melina.

La metodología que se utiliza en la presente investigación es cualitativa en base al análisis de discurso que presentan Narvaja de Arnoux y Teun A. Van Dijk. El estudio pretende indagar y visibilizar las representaciones sobre las y los adolescentes que reproducen los medios periodísticos en ocasión de una cobertura policial de impacto social para contribuir a garantizar y proteger sus derechos.

Por esta razón el presente trabajo tiene como objetivo general analizar la representación de las y los adolescentes según el diario digital Clarín.com. Como objetivos específicos se intenta conocer si influye el sector social de pertenencia de las y los adolescentes en la representación que de ellos realiza Clarin.com, como también si incide la cuestión de género en la representación que hace Clarín.com. La hipótesis es que los medios digitales construyen la representación de la adolescencia desde un enfoque que no respeta los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes al reproducir representaciones que revictimizan u objetivizan a las y los adolescentes.

Asimismo, es posible identificar aportes como el trabajo de Daniela Pérez (2011) en “La construcción de la inseguridad a partir de los niñas, niños y adolescentes en riesgo. Estudio del caso Barrenechea” aborda el estudio de noticias sobre el crimen en el país, publicadas en medios gráficos, en especial las que construyen a niñas, niños y adolescentes pobres como actores relevantes, responsables del delito urbano.

Otro trabajo es el que elaboró el Equipo Interdisciplinario del Observatorio Social Legislativo y fue publicado en 2011: “La construcción mediática de la participación ciudadana adolescente en los principales diarios de la Provincia de Buenos Aires. Un abordaje para el análisis de la Ley Provincial 13.298”. La investigación concluye que la suma de los acontecimientos construidos en no-

ticia en donde un niño, una niña o un adolescente es vinculado a una situación delictiva o de violencia superó a la totalidad de noticias en donde un joven es asociado a acciones de participación ciudadana.

No se encuentran investigaciones que se refieran a representaciones adolescentes en medios informativos digitales.

En suma, este trabajo pretende aportar al estado de la cuestión sobre la representación mediática de los NNyA y en términos prácticos, contribuir a la reflexión crítica de los trabajadores de prensa y audiencias en pos de alcanzar una comunicación democrática que respete el enfoque de DDHH. También aporta a la concientización del tratamiento de los medios en relación a las noticias de las y los adolescentes.

En cuanto a la organización del escrito, a continuación, se desarrollan algunas consideraciones teóricas en relación a la construcción social y mediática de las y los adolescentes y la noticia como discurso. Luego, se expondrá los aspectos metodológicos. En tercer lugar, se analiza la representación de las y los adolescentes y el tratamiento del caso policial. Finalmente se disponen las conclusiones.

## **Algunas consideraciones teóricas**

Bajo este nuevo paradigma conceptual de la comunicación y de las y los adolescentes como sujetos de derecho, el presente trabajo se centrará en las representaciones de la adolescencia que realiza el Diario Digital Clarín a través de las noticias de Melina publicadas de septiembre a octubre de 2014. Entendiendo, en línea con Chaves (2005) que las representaciones sociales son una forma de conocimiento de lo cotidiano. En palabras de Jodelet (citada en Chaves, 2005) al dar sentido a acontecimientos y actos que terminan por ser habituales, este conocimiento participa en la construcción social de la realidad propia.

Por su parte, el concepto de adolescencia corresponde a una “construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes” (Dávila León, 2004). Es decir, que “a la par de las intensas transformaciones biológicas que caracterizan esa fase de la vida, y que son universales participan de ese concepto elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra (...). Es a partir de las representaciones que cada sociedad construye al respecto de la adolescencia que se definen responsabilidades y los derechos que deben ser atribuidos a las personas en esa franja

etaria y el modo como tales derechos deben ser protegidos” (Ação Educativa, citado en Dávila León, 2004).

En relación a los derechos que tienen que ser protegidos en la adolescencia se tendrá en cuenta el artículo 9 de la ley 26.061 donde declara que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la dignidad como sujetos de derechos y de personas en desarrollo; a no ser sometidos a trato violento, discriminatorio, vejatorio, humillante, intimidatorio; como también tienen derecho a la vida privada e intimidad de y en la vida familiar.

Por su parte, Rossana Reguillo (1997) afirma que los jóvenes han sido convertidos en relato expiatorio y en el “enemigo” del orden social; esto sucede generalmente por la acción de los medios de comunicación, que han venido satanizando a ciertos jóvenes, a los jóvenes pobres en concreto. Las imágenes, que predominan en las pantallas sensacionalistas y estigmatizantes, refuerzan la idea de la adolescencia como problema, como amenaza, como riesgo. Pero la cuestión se agrava por el hecho de que ellos/as mismos/as no suelen verse como sujetos de derecho, sino más bien como objeto de un derecho que, en la mayoría de los casos, se vuelve en contra (Kantor, 2008). Siguiendo en esta línea, Mariana Chaves plantea que es el discurso del pánico moral el que reproducen los medios de comunicación que acercan a los jóvenes a través del miedo, la idea de joven como desviado y peligroso que cumple en la sociedad el rol de enemigo interno o chivo expiatorio. Estos discursos quitan capacidad de acción o invisibilizan al joven como un actor social con incapacidades y provocan una única mirada sobre éste, utilizándolos estratégicamente porque según su clase o sector de clase será el estereotipo a fijar (Chaves, 2005).

Asimismo, Florencia Saintout señala tres tipologías de cómo los jóvenes son reflejados en los medios: exitosos, desinteresados y peligrosos. Los exitosos son los que responden a “los modelos hegemónicos de belleza mundializados” (Saintout, 2013), son vistos como exitosos, aceptables, deseables para nuestra sociedad. En contraposición se encuentran los jóvenes peligrosos que son los que mayor presencia tienen en el medio. La autora afirma que los medios se ensañan especialmente con los varones: son “menores”, son “chorros”, son “delincuentes”, no “jóvenes”. Tantos estos jóvenes de sectores populares como “sus modos de vestir, de hacer música, de escucharla, los territorios, sus prácticas, en fin, sus estilos, son puestos en escenarios de violencia, narrados bajo el relato de la violencia Y a veces un caso sirve de testigo, de muestra para hacer de ello una ley general” (Saintout, 2013). A esto agrega que los límites entre la noticia y el entretenimiento se van borrando.

En relación al territorio, Kessler (2013) afirma que, tanto en el conurbano bonaerense, como el resto del país, hay numerosos barrios atravesados por estigmatización territorial. Asimismo, Link y Phelan (Citado en Kessler, 2013) plantean que este tipo de estigmatización ocurre cuando se conjugan cinco componentes –etiquetar, estereotipar, separar, pérdida de estatus y discriminación– en el marco de una relación de poder. En palabras de Kessler, esto hace referencia a ese proceso por el cual un determinado espacio queda reducido a ciertos atributos negativos y, además, esta idea se hace extensiva a quienes viven en esos territorios.

Finalmente, según Saintout (2013) están los jóvenes desinteresados. Nada les interesa, nada de lo que les interesó a las generaciones anteriores: la política, transformar el mundo, la solidaridad.

Al hablar de medios de comunicación y de su representación de la adolescencia hay que tener en cuenta que la noción central de discurso es el poder (Verón, 1999), concretamente el poder social de grupos o instituciones en términos de control. Por esto, “los grupos tienen (más o menos) poder si son capaces de controlar (más o menos), en su propio interés, los actos y las mentes de los (miembros de) otros grupos” (Verón, 1999).

De esta manera se puede observar la adolescencia como construcción socio-histórica cultural y como los medios a través de su discurso ejercen poder hacia ellos –los jóvenes o la juventud– en una dirección negativizadora.

Por otro lado, la noticia puede ser definida como “la construcción periodística de un acontecimiento cuya novedad, imprevisibilidad y efectos futuros sobre la sociedad lo ubican públicamente para su reconocimiento” (Martini, 2000). Si bien esta definición refiere al lenguaje televisivo, el énfasis en la inmediatez se corresponde con el periodismo en formato digital, que es el soporte que analiza este trabajo.

Desde la perspectiva de Verón, la noticia periodística es un tipo genérico de texto que da cuenta cotidianamente de lo que ocurre en el mundo y cobra sentido en la sociedad porque se aceptan como “reales” los acontecimientos que construye (Citado en Martini 2000).

En relación a esto, Aníbal Ford y Fernanda Longo (Citado en Martini, 1999) plantean al caso periodístico como una nueva forma de “non-fiction en los medios periodísticos y audiovisuales que remite a un suceso individual o microsocioal construido narrativamente”. Por su parte, Fernández Pedemonte (2008) define caso mediático conmocionante al género de noticia que rompe con las rutinas de producción, circulación y recepción de las noticias. Es decir, estos relatos periodísticos de acontecimientos que responden a los criterios de

noticiabilidad habituales y se ajustan a las secciones temáticas de los medios, implican, rupturas de las rutinas. Cuando se habla de rutina el autor se refiere tanto de la audiencia como la del medio ya que este último tiene que realizar la cobertura mejor que la competencia (Pedemonte, 2008). Cuando un relato informativo ofrece al público la versión sensacionalista de un acontecimiento es “una apelación irrefutable a la emotividad del receptor, y es justamente el efecto de la conmoción el que dificulta el distanciamiento del objeto que posibilite la inscripción en las agendas correspondientes y su discusión” (Martini, 1999).

## **Marco metodológico**

El marco metodológico que se utiliza en la presente investigación es cualitativo y se basará en la propuesta de análisis de discurso de Elvira Narvaja de Arnoux y Teun A. Van Dijk. Narvaja de Arnoux (2006) afirma que el análisis de discurso se aplica sobre las prácticas discursivas que se reproducen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra forma parte las actividades que en ellas se desarrollan. En tanto se entiende el discurso como “el lenguaje en uso como una forma de práctica social, es un modo de acción, una forma por la cual la gente puede actuar sobre el mundo y especialmente sobre otros” (Fairclough, 1993). De tal forma que el análisis del discurso periodístico adquiere relevancia para observar los modos en que los sectores dominantes configuran lo social.

A su vez, Van Dijk afirma que “el análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político” (Van Dijk, 1999).

En este punto, el contexto adquiere relevancia. Según Charaudeau y Maingueneau (2005) no se puede asignar verdaderamente sentido a un enunciado fuera del contexto. Asimismo, el discurso contribuye a definir su contexto que puede modificarlo durante la enunciación.

Se observa, a partir de estas definiciones, que el análisis de discurso es una práctica discursiva social contextualizada que permite que sean reproducidos los abusos de poder social, el dominio y la desigualdad.

Por otro lado, la enunciación es el acto decir o de producir un discurso y quién produce el discurso, quién lo recibe, el lugar, el momento y la situación de comunicación en que se produce, condicionan el acto de la enunciación y son

sus instancias constitutivas. Pero, al modificar un solo elemento, las condiciones cambian. La enunciación deja marcas o huellas y es por esta razón que se utilizará en este trabajo los subjetivemas para poder observar la representación de las y los adolescentes.<sup>299</sup> Como subjetivemas se entiende que son sustantivos, adjetivos y verbos con los que el enunciador evalúa una situación o emite juicios positivos o negativos acerca de algo o alguien (Bajtín, 1979). Al utilizar toda la cobertura de los casos que forman esta investigación se pretende dar cuenta de las regularidades en las formaciones discursivas, es decir, las regularidades en el modo de nombrar a las y los jóvenes implicados en los hechos.

El corpus de la investigación está compuesto 96 artículos periodísticos acerca de Melina que fueron publicadas por el diario digital durante el 12 de septiembre hasta el 19 de noviembre de 2014.

El relevamiento de los datos se realizó en dos cuadros de doble entrada. El primer cuadro explicita los enunciados que realiza el diario digital con respecto a Melina y Melody (testigo del caso Melina) y el segundo cuadro se refiere a los enunciados en relación a los protagonistas del caso: José Benítez y Fernando, Toto, Joel Fernández y Elías Fernández. Se realizó una distinción de género entre los protagonistas a los efectos de observar el objetivo específico de la incidencia en la cuestión de género según la representación que hace Clarín.com.

Las categorías utilizadas son las siguientes: representación, personalidad, estudio, familia, situación económica, barrio, amigos y caso policial.

## Análisis

### La noticia periodística

El caso de Melina fue un acontecimiento que a partir de la construcción periodística se transformó en noticias porque la novedad (búsqueda de la adolescente), la imprevisibilidad (la aparición sin vida) y los efectos futuros sobre la sociedad (violencia hacia las mujeres) la ubican públicamente para su reconocimiento (Martini, 2000), teniendo en cuenta también la inmediatez que caracteriza al periodismo en formato digital.

Además, para el Diario Clarín.com como el resto de medios de comunicación fue un caso mediático que rompió con las rutinas de producción, circulación y recepción de las noticias (Pedemonte, 2008). Estos casos periodísticos son presentados como una nueva forma de “non-fiction” en los medios periodísticos que remiten a suceso individual o microsocial construido narrativamente (Ford – Longo, 1999).

<sup>299</sup> Ver anexo 1 y 2 sobre los enunciados analizados.



Si se habla de caso mediático, no se puede dejar de lado que es un relato que se le ofrece al público, una versión sensacionalista de los hechos ocurridos para apelar a la emotividad del receptor. Se refiere a la versión sensacionalista cuando el diario digital se entromete en la vida privada e intimidad de la adolescente, en los detalles de la muerte de Melina.

### **El caso policial a través de Clarin.com**

En relación al caso policial, si bien los actos homicidas son considerados interés público el diario tiene que la responsabilidad de informar, pero sin perder el respeto hacia los familiares de la víctima. En los titulares de las noticias hay una tendencia sensacionalista. “Caso conmovedor”, “estremecedor”, “brutal asesinato”, “dolor”, “la búsqueda que incluyó de todo”, entre otras definiciones que hace el diario digital del caso policial. Palabras que conllevan una espectacularización del hecho al enfatizar el carácter emocional que puede provocar en el lector. Pero también en el cuerpo de las noticias se observan esta característica, de la mano de la vulneración del derecho a la intimidad y la vida privada. Porque no solo esta adolescente tuvo un final trágico sino que desde el trato del diario continúa siendo violento, vejatorio y humillante, como afirma la ley 26.061, cuando no hay necesidad informativa de hacer públicos detalles de su deceso: “Desnuda de la cintura para abajo...”, “el cadáver estaba envuelto en una sábana y dentro de dos bolsas...”, “El cadáver estaba contenido en ‘dos bolsas color negras grandes, en posición fetal’”, “¿Melina pudo estar viva (agonizando, pero aun viva) cuando tiraron su cuerpo al agua?”.

### **Representación de las protagonistas en las noticias de Clarin.com**

A lo largo de los artículos analizados se observa que Clarin.com nombra a la adolescente en las diferentes noticias que aparecen en el diario digital Clarín. com es de: “Melina Romero”, “Melina”, “la chica”, “la adolescente de 17 años”, “la chica desaparecida”, “la víctima”, “la menor”.

Asimismo, la testigo del caso de Melina, Melody fue nombrada de diferentes maneras: “una joven”, “una adolescente de 17 años”, “la chica”, “una testigo”, “la adolescente”, “la chica de 17 años”, “la testigo clave”, “la menor identificada como M.”, “Melody”, “la testigo protegida”, “la amiga de Melina”. Aquí, se observa que, si bien en algunas noticias se ocultó su identidad para proteger a la testigo, no dando su nombre o solo refiriéndose a ella con la letra inicial, en la siguiente noticia publicada el mismo día se la nombraba como “Melody”,

y a partir de esto se alternan la forma de llamarla, ya sea como “M.” o “Melody”. De esta manera, no se preservó de manera correcta la identidad de la adolescente porque si bien la nombran como “M” a la siguiente noticia le dicen “Melody” violando su privacidad, exponiendo datos que permitan identificarla.

Con respecto a Melina se observa el término peyorativo “menor” que generalmente es frecuente cuando se nombran a niñas, niños y adolescentes. Se utiliza este adjetivo como un sustantivo, como una reducción de la definición de “persona menor de edad”. Pero este término genera desigualdad social porque divide entre “niños” y “menores” ya que, el último, es un término forjado en ámbitos judiciales y policiales. Es decir, refuerza prejuicios porque no difunden la noticia como una cuestión de violación de sus derechos universales, sino que transmiten la idea como un caso policial, es más, las notas periodísticas publicadas sobre estas jóvenes fueron en la sección Policiales.

Si se atiende a lo normativo, a partir del uso de la palabra “menor” se viola la Ley 26.061, ya que en su artículo 9 deja en claro que los niños no tienen que ser sometidos a un trato violento discriminatorio, vejatorio y en estos casos aparecen sometidos a este tipo de vejámenes. En esta misma línea, el artículo 10 de dicha ley establece el derecho de los NNyA a ser respetados en su dignidad, reputación y propia imagen, prohibiendo “exponer, difundir o divulgar datos, informaciones o imágenes que permitan identificar, directa o indirectamente a los sujetos de esta ley” cuando las publicaciones afecten la dignidad o su reputación, como también infieran en su vida privada o intimidad familiar. En las noticias analizadas queda registrado del incumplimiento de este artículo. Esto queda claramente evidenciado en la noticia titulada publicada el 13 de septiembre de 2014 “*Una fanática de los boliches, que abandonó la secundaria*”. Este artículo de perfil de la protagonista intenta observar una correlación entre el estilo de vida y el final del caso. Esto es sostenido a lo largo del artículo. En el mismo dice que la vida de Melina “no tiene rumbo”, “hija de padres separados”, “dejó de estudiar hace dos años y desde entonces nunca trabajo”, “suele pasarse la mayoría del tiempo en la calle con chicas de su edad o yendo a bailar, tanto al turno matiné como a la noche, con amigos más grandes”, “La familia vive en una casa muy humilde ubicada en medio de otras muy ostentosas, en el barrio Ciudad Jardín, en El Palomar, partido de Tres de Febrero”. Así también establece que se hizo cuatro piercings, que le “gustan mucho las redes sociales y tiene cinco perfiles de Facebook”

En el perfil se pone énfasis en su autonomía, que busca provocar constantemente al peligro y que no tiene expectativas de futuro porque dejó sus estudios. No se observa una sola objetivación positiva de Melina. Además de presentarla

en relaciones promiscuas degradándola como mujer y como una adolescente de moral dudosa. De esta manera, el derecho a la intimidad y la vida privada es vulnerado a lo largo de la cobertura del caso policial.

Aquí se observa como la víctima pasa a ser culpable de su desaparición. Porque a partir de la imagen del mundo de adolescente que representa el diario coloca a la víctima como propia causa de su desaparición. Es decir, la representación que realiza de Melina es que su vida y ella son un peligro, justificando su final porque era algo natural, que irremediamente iba a suceder. Por lo tanto, la adolescente por sus modos de vida estaba predestinada.

A partir de lo que se afirma anteriormente se condice con la definición de Dávila León quien asegura que la adolescencia es una construcción social, histórica, cultural y relacional, y que los elementos culturales varían según el tiempo y el espacio. Por este motivo, es a partir de las representaciones de la adolescencia que cada sociedad construye las mismas donde se definen las responsabilidades y los derechos, y también cómo tienen que ser protegidos éstos. Se observa en la forma que el diario expone la intimidad y la vida personal de esta joven que estos derechos no son protegidos.

En palabras de Van Dijk, los medios de comunicación no son neutrales, sino que actúan como reproductores de ideología, de estereotipos y de tomas de posición, mayormente de poder y esto queda ilustrado en este caso con Clarin.com. Asimismo, Martini afirma que la noticia es formadora de opinión, por ende, lo que el diario le presente a sus lectores será la base para formar una opinión sesgada y estereotipada de estas jóvenes. Esto se debe a que la sociedad acepta como real la construcción del acontecimiento, como asegura Verón (citado en Martini, 2000).

## **Representación de los protagonistas en las noticias de Clarin.com**

En el anterior apartado se hizo referencia a las víctimas de los hechos, en éste se mostrará como los protagonistas involucrados en el caso policial son representados por Clarín.com.

En el diario digital se publica un video donde se observa a Melina besándose con un joven a la salida de un boliche la noche de su desaparición. Ese adolescente se presenta voluntariamente junto a su madre ante la justicia y queda detenido. Clarin.com lo representa como: “el joven que aparece en el video besando a Melina”, “el cuarto detenido”, “el chico de 17 años”, “los dos menores detenidos”, “Fernando, de 17 años”, “F.”, “el adolescente”, “el muchacho”. Como sucedió con la adolescente testigo del caso, se puede evidenciar que al

joven se lo exhibe con su nombre de pila, pero después se quiere preservar su identidad solo diciendo la inicial, aunque ya es tarde para esta aclaración.

También lo nombra a través de una idea peyorativa y discriminatoria junto a otro joven como “menores detenidos”, ya que el término “menor” provoca una estigmatización con una visión punitiva. Generalmente cuando hay noticias que involucran a niñas, niños o adolescentes infractores a la ley penal, las expresiones correctas deberían ser: adolescentes en conflicto con la ley penal, niños o adolescentes infractores, porque, de esta manera, se los considera como sujetos plenos de derechos. Como se explicita anteriormente, decir menor detenido, y no adolescente privado de su libertad, es una expresión estigmatizante y nociva para ellos, porque refuerzan prejuicios, desigualdades sociales, y pueden condicionar su futuro.

Toto, quien fue el tercer detenido acusado de ser uno de los asesinos de Melina, fue representado por el diario digital como: “el joven”, “el adolescente de 16 años”, “nuevo sospechoso”, “chico”, “Toto”, “los dos menores detenidos”, “único menor”. En las noticias sigue figurando la palabra menor, como sucedió en el caso del joven anterior, continuando con lenguaje sin perspectiva de derechos y presentando a estos adolescentes de manera despectiva.

Con respecto a Joel Fernández, que también fue detenido y confesó su participación en el crimen la adolescente, el diario digital lo representa de la siguiente manera: “joven detenido de 20 años”, “muchacho”, “Charito”, “el Chavo”, “Joel Fernández (22)”, “Chavito (21)”, “primer detenido”, “Chaca”. Se continúa con la imprecisión de datos ya que dicen que el joven tiene 20, 21 y 22 años y, además, se equivocan con el apodo varias veces, lo que demuestra falta de corroboración en los datos como sucedió con los adolescentes anteriores. A pesar de su testimonio declarándose culpable, el joven no recibe del diario digital un trato peyorativo ni que afecte su intimidad y vida privada a diferencia de la víctima.

Por último, se encuentra Elías Fernández de 18 años acusado por Joel Fernández de golpear hasta matar a Melina. Pero en su caso, el diario solo lo mencionó por su nombre o por su apodo a diferencia de los anteriores. Además, siendo uno de los promotores de la muerte de Melina, hay menos artículos sobre este joven a diferencia de los otros detenidos.

Si se remite a Reguillo Cruz, se observa como por la acción del diario se satanizan los jóvenes pobres, predominando siempre la idea del adolescente como amenaza, riesgo a la seguridad y al orden. Teniendo en cuenta las tipologías de Saintout, estos jóvenes entran en la categoría de peligrosos, delincuentes. Generalmente los medios se ensañan en esta categoría con los varones de

barrios vulnerables y ya poco importa el dictamen judicial acerca de su inocencia o nivel de responsabilidad. Para estos jóvenes no rige la máxima “inocente hasta que se compruebe lo contrario”.

## **Conclusión**

A través del análisis de las noticias del caso policial de Melina, se obtiene como resultado que el diario digital Clarin.com construye la representación de la adolescencia desde un enfoque que no respeta los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes al reproducir representaciones que revictimizan u objetivizan a las y los adolescentes.

La representación de las y los adolescentes enunciadas por el diario digital es estigmatizadora, utilizando términos peyorativos al referirse a ellas y ellos como “menor”. También, presenta la vida de la adolescente sin filtro violando su intimidad, vida privada e identidad realizando artículos que hablan de esta adolescente “sin rumbo” que terminan justificando su final.

En relación a la cuestión de género, se observa que la adolescente víctima no tienen el mismo trato mediático desde el diario digital que los acusados y/o culpables de estos delitos. Ya que se expone la intimidad y la vida privada de la adolescente, realizando también apreciaciones negativas, y de esta manera vulneran sus derechos contemplados en la normativa vigente.

Se podría afirmar que, a pesar de estar involucrados en el crimen, las noticias no exponen la vida privada ni la intimidad de los jóvenes varones a diferencia de la víctima.

Al mismo tiempo hacia la adolescente recae un cuestionamiento por un comportamiento sexual y social. En ambos casos, la juventud es delimitada por la negativización tal como lo sostiene Chaves (2005).

Se afirma que el diario Clarin.com presenta estereotipos que a la recepción del lector son una manera más fácil de recibir la información. La desaparición, búsqueda y crimen generan en el público una conmoción que rompe con la previsibilidad. Por ende, la resolución mediática del diario es colocar a las víctimas en un lugar de sospecha por sus orígenes, sus comportamientos, por su participación en redes sociales, por su relación con los pares. Esto lo realiza a partir de representaciones estigmatizadoras sobre la pertenencia barrial y en un nivel más alto sobre género. La adolescente víctima del caso es presentada a partir de sus carencias, además de ser continuamente revictimizada y merecedora de lo que le sucedió porque, según el diario digital, el comportamiento que tenía la llevan a este final.

A partir de lo investigado, se concluye que Clarin.com no tiene una mirada de perspectiva de derechos cuando tiene que representar a las y los adolescentes. Como asegura Chaves (2005) esta idea de los jóvenes como desviados y peligrosos con el rol en la sociedad de enemigo interno, pero esta imagen que el diario propone termina por invisibilizar al joven como actor social sujeto de derechos.

Este trabajo puede servir como punto de partida para futuras indagaciones ya que, realizando los ajustes necesarios, podrá utilizarse como modelo para otros análisis de noticias.

Por último, la Convención de los Derechos del Niño y la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, significó el reconocimiento de ellos como sujetos plenos de derechos, al proponer un cambio de paradigma a partir de la construcción de una ciudadanía de la infancia. Asimismo, la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisuales, en sintonía a la normativa vigente y a través de los organismos que crea, deja en registrado que los medios desde sus prácticas discursivas tienen que garantizar y proteger los derechos esenciales de esta población.

Pero como queda en evidencia en esta investigación, ese compromiso cívico y profesional no siempre ocurre, por lo que queda mucho camino por recorrer.

## Referencias bibliográficas

### Material impreso

- BAJTÍN, M. (1979). Estética de la creación verbal. Recuperado en: Siglo Veintiuno ediciones.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005). Diccionario de análisis del discurso. Buenos Aires: Editorial Amorrortu editores.
- DÁVILA LEÓN, O. (2004) Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. En Dávila., L., Ghiardo Soto, F. y Medrano Soto, C. (Comp.) Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. (pp.83-1014). Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- KANTOR, D. (2008) Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes en Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del estante editorial.
- SAINTOUT, F. (2013). Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

## Recursos electrónicos

- CHAVES, Mariana (2005) *Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Valparaíso: Ediciones CIDPA. Recuperado en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362005000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362005000200002&script=sci_arttext)
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso y cambio social* (1993). Recuperado en: <http://www.docfoc.com/fairclough-discurso-y-cambio-social-pdf>
- FERNÁNDEZ Pedemonte, Damián. (2008) **“Editar la violencia. Dimensión ideológica de las noticias sobre inseguridad”**, en VVAA. *Estado, democracia y seguridad ciudadana. Aportes para el debate* (Buenos Aires: PNUD), 165-193. Recuperado en: [http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/21281\\_Cached.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/21281_Cached.pdf)
- KESSLER, G. y DIMARCO, S. (2013) **“Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires”**, en *Revista Espacio Abierto*. Recuperado en: <http://www.redalyc.org:9081/home.oa?cid=1164060>
- MARTINI, S. (2000) *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires: Norma. Recuperado de: [http://r.search.yahoo.com/\\_ylt=A86.J7s\\_Lj5Xg-2MAnnX9wt.;ylu=X3oDMTByaDNhc2JxBHNIYwNzcgRwb3MD-MQRjb2xvA2dxMQR2dGlkAw--/RV=2/RE=1463721663/RO=10/RU=http%3a%2f%2fecaths1.s3.amazonaws.com%2ftc1unt%2f886765714.noticiabilidad.pdf/RK=0/RS=zLr84O7RRonszrpQbGQND9U2CgU](http://r.search.yahoo.com/_ylt=A86.J7s_Lj5Xg-2MAnnX9wt.;ylu=X3oDMTByaDNhc2JxBHNIYwNzcgRwb3MD-MQRjb2xvA2dxMQR2dGlkAw--/RV=2/RE=1463721663/RO=10/RU=http%3a%2f%2fecaths1.s3.amazonaws.com%2ftc1unt%2f886765714.noticiabilidad.pdf/RK=0/RS=zLr84O7RRonszrpQbGQND9U2CgU)
- MARTINI, S. (1999) **“El sensacionalismo y las agendas sociales”**, en *Diálogos de la comunicación*. Recuperado de: <http://www.dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/55-revista-dialogos-el-sensacionalismo-y-las-agendas-sociales.pdf>
- REGUILLO, R. (1997) **“Jóvenes: la construcción del enemigo”**, en *Revista Chasqui*, Latinoamericana de Comunicación. Recuperado de: [http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/bibliografia2014/ejes/discriminacion\\_regullo.pdf](http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net/bibliografia2014/ejes/discriminacion_regullo.pdf)
- URANGA, W. (2001) **“Los ciudadanos periodistas”**, en *Página/12*. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-147106-2010-06-07.html>
- VAN DIJK, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona: Anthropos. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20ocr%20del%20discurso.pdf>
- Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2006) Recuperado de: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anejos/110000-114999/110778/norma.htm>
- CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. (1989) Recuperado de: [http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion\(3\).pdf](http://www.unicef.org/panama/spanish/convencion(3).pdf)

Ley N°26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (2009) Recuperado de: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>

## Anexo

Cuadro 1: Enunciados sobre las protagonistas

a

Clarín.com dice :	Melina. 17 años.
<b>Representación</b>	<p>“...chica que desapareció hace 20 días en San Martín” (12/09/2014) — “Melina mide 1,72 metros, tiene el cabello corto, color castaño oscuro, un piercing en la lengua y otro en el labio inferior. Un tatuaje en el omóplato derecho: un corazón con el nombre de sus padres (Ana y Rubén).” (12/09/2014) — “...adolescente de 17 años que desapareció hace 20 días a la salida de un boliche de San Martín” (12/09/2014) — “Una fanática de los boliches, que abandonó la secundaria...” (13/09/2014) — “La vida de Melina Romero, de 17 años, no tiene rumbo. Hija de padres separados, dejó de estudiar hace dos años y desde entonces nunca trabajó.” (13/09/2014) — “La chica mide 1,72 metro, usa el cabello corto y se hizo cuatro piercings: dos aritos en la nariz, uno en la lengua y otro arriba del labio superior. En el omoplato derecho se tatuó un corazón con el nombre de sus padres. A ‘Meli’, como la llaman sus amigas, le gustan mucho las redes sociales y tienen cinco perfiles de Facebook.” (13/09/2014) — “Melina, una chica fanática de las redes sociales, es tarjetera de algunos boliches y había abandonado el colegio hacía un tiempo.” (13/09/2014) — “...la chica desaparecida...” (13/09/2014) — “La chica nunca regresó a su casa, ubicada en El Palomar. Su madre hizo la denuncia 48 horas ms tarde, porque a veces Melina solía desaparecer sin avisar.” (14/09/2014) — “...La búsqueda de la adolescente Melina Romero...” (14/09/2014) — “La joven de 17 años...” (14/09/2014) — “...La angustiada búsqueda de Melina Romero, la chica de 17 años desaparecida hace 23 días...” (15/09/2014) — “La madre de la chica...” (15/09/2014)</p>



<p><b>Representación</b></p>	<p>“La chica no regresó...” (17/09/2014) — “...la chica pudo ingresar a la disco a pesar de que era menor de edad...” (18/09/2014) — “...habría atacado a golpes a la víctima hasta matarla” (19/09/2014) — “El cadáver de Melina Romero...” (23/09/2014) — “Los dueños del local alegarían luego, en defensa propia, que la chica usó un DNI de otra persona. Pero ese es un detalle incomprobable.” (24/09/2014) — “Semidesnuda y envuelta en una sábana y dos bolsas, así hallaron a Melina” (24/09/2014) — “...conocerán como murió la adolescente de 17 años...” (27/09/14) — “La victima solo vestía una remera y zapatillas, estaba desnuda de la cintura hacia abajo, envuelta en una sábana y dentro de dos bolsas...” (27/09/14) — “la menor fue violada” (30/09/14) — “Melina fue drogada, violada y asesinada” (01/10/14) — “A los que dicen que mi hija se drogaba o era una zorra, les pido que sean un poco educados...” (Madre de Melina) (06/10/14) — “...Melina Romero, la joven de 17 años que fue encontrada asesinada en un predio de la Ceamse” (12/10/14)</p>
<p><b>Personalidad</b></p>	<p>“Gustavo (hermano) dijo en TN: ‘Siempre venía a las 7 u 8 de la mañana, pero nos avisaba si se quedaba en la casa de una amiga...y nunca le conocimos novio fijo’” (12/09/2014) — “Hasta su desaparición, se levantaba todos los días al mediodía y luego se juntaba con sus amigos en la plaza de Martín Coronado, que está sobre avenida Perón.” (13/09/2014) — “Mi hermana dejó de estudiar para descansar y dedicarse a la vagancia” le dijo ayer a Clarín su hermano Alejandro. (13/09/2014) — “Cuando se peleaba con su mamá se iba de la casa” (13/09/2014) — “Rubén sostuvo que si la noche del crimen su hija tomó drogas ‘podría haber estado inducida o engañada porque ella no era de consumir nada’...”(24/09/2014)</p>
<p><b>Estudios</b></p>	<p>“Melina estudió hasta segundo año en la Escuela Técnica N° 2 de Martín Coronado, que abandonó hace unos años.” (13/09/2014)</p>

<p><b>Familia</b></p>	<p>“Melina vive en Ciudad Jardín, con su mamá Ana María, y sus hermanos Gustavo y Alejandro, mellizos de 16 años, y Facundo, de 14” (12/09/2014)</p> <p>“Melina Romero, la adolescente de 17 años que desapareció hace 20 días a la salida de un boliche de San Martín...” (12/09/2014)</p> <p>“Melina es la mayor de cuatro hermanos, Su papá, ex policía, tiene poco contacto con ellos” (13/09/2014)</p> <p>“En su casa nunca nadie controló jamás sus horarios y más de una vez se peleó con su mamá y desapareció unos días.” (13/09/2014)</p> <p>“Todos (hnos.) se criaron solos con su mamá, Ana María, que es enferma de diabetes y también sufre de presión alta. La mujer es podóloga, pero trabaja muy poco por sus problemas de salud.” (13/09/2014)</p> <p>“El padre de los chicos, Rubén Romero, es un ex policía de la Bonaerense que casi no tiene contacto con sus hijos.” (13/09/2014)</p> <p>“Desde que mi hermana desapareció, hace más de 20 días, con mi papá nos comunicamos dos veces por teléfono. ‘Hoy lo llamé al celular para hablar pero me dio apagado, le explicó a Clarín Gustavo, uno de los hermanos de Melina” (13/09/2014)</p> <p>Según contaron a Clarín los hermanos y amigos de Melina, la chica no tenía buena relación con la familia, abandonó el colegio secundario hace unos años y más de una vez se fue de su casa tras pelearse con su madre.” (14/09/2014)</p> <p>“Melina, vivía con su mamá María Elena y con sus hermanos dos de 16 (son mellizos) y uno de 14, en una casa humilde de El Palomar. Sus padres se separaron cuando ella era chica.” (20/09/2014)</p>
<p><b>Situación económica</b></p>	<p>“Su madre contó que ella trabajaba de promotora en algunos boliches.” (12/09/2014)</p>
<p><b>Barrio</b></p>	<p>“Melina vive en Ciudad Jardín” (12/09/2014)</p> <p>“La familia vive en una casa muy humilde ubicada en medio de otras muy ostentosas, en el barrio Ciudad Jardín, en El Palomar, partido de Tres de Febrero” (13/09/2014)</p>

<b>Amigos/as</b>	<p>“Según sus amigos, suele pasarse la mayoría del tiempo en la calle con chicas de su edad o yendo a bailar, tanto al turno matiné como a la noche, con amigos más grandes.” (13/09/2014)</p> <p>“Me dijo que era su cumpleaños y me invitó a ir a bailar a la noche con unos pibes que o no conocía. Pero como el boliche es horrible, yo dije que no quería ir. Entonces se fue sola”, recordó Agustina, una de las amigas de la adolescente.” (13/09/2014)</p> <p>“El mes pasado se fue tres días y después volvió. Ella también se junta con otros chicos que son más grandes, pero no del grupo de la plaza”, dijo Agustina. (13/09/2014)</p>
------------------	---

<b>Caso policial</b>	<p>“...una cuadrilla de más de 50 policías, bomberos y buzos tácticos comenzó a buscar a la chica, de 17 años, en la zona de Camino del Buen Ayre y Ruta 8...” (12/09/2014) — “Uno de estos jóvenes, de unos 20 años, se habría quebrado y habría admitido su participación en el ataque. También habrá señalado a otros sospechosos, que están bajo investigación. El otro imputado habrá negado su participación” (12/09/2014) — “Melina Romero salió de su casa con un plan genial: festejar su cumpleaños número 17 con sus amigos en la disco Chankanab, de San Martín. Aunque era menor de edad, no tuvo problemas para pasar allí toda la noche.” (13/09/2014) — “...basándose en imágenes de cámaras de la disco y en testimonios de amigas de la chica, la Policía detuvo a los tres jóvenes que salieron con ella del boliche. Dos, de 20 y 21 años, fueron aprehendidos el jueves y otro, de 16, cayó ayer a media tarde.” (13/09/2014) — “Según versiones no confirmadas por fuentes judiciales, uno de ellos- que en las imágenes del boliche aparece besándose con Melina- se habría quebrado” (13/09/2014) — Una hipótesis que ayer manejaban los investigadores era que, al salir de la disco, la joven fue llevada por sus acompañantes a un templo quimbanda. Y, de allí, a una casa precaria del Barrio Escalada (cercano al arroyo Morón), donde habría permanecido cinco días. Según esta hipótesis, Melina habría sido asesinada a golpes cuando quiso irse de allí” (13/09/2014) — “...ya circulaban por televisión las imágenes de las cámaras de vigilancia del boliche, filmadas sobre la calle Presidente Perón al 3300. La primera la muestra de short, zapatillas blancas y topa las 23:30 del sábado 23, llegando al restorán que funciona en el lugar y besándose con un joven. Luego se la ve de nuevo en la entrada a la 1:30 del domingo. Y, a las 6:46, cuando se va del lugar con tres jóvenes” (13/09/2014) — “Por el caso fueron detenidos tres jóvenes. Uno de ellos tiene 16 años y los restantes son mayores de edad, según relevaron fuentes policiales”. (13/09/2014) “Melina salió de la discoteca y se besó y abrazó con un joven...” (13/09/2014) — “...Melina había llegado al boliche a las 23:24 del sábado. Estuvo en la puerta un rato, se besó con un joven, y entró cerca de la 1:30. A las 6:46 de la madrugada del domingo se fue del lugar junto a cuatro hombres...” (14/09/2014) “La chica nunca regreso a su casa, ubicada en El Palomar. Su madre hizo la denuncia 48horas más tarde, porque a veces a Melina solía desaparecer sin avisar ...” (14/09/2014).</p>
----------------------	---

<p><b>Caso policial</b></p>	<p>“Chavito’ habría señalado al ‘Narigón’ como quien mato a la chica. Pero este miércoles, el mismo joven le dijo a la fiscal del caso, María Fernanda Billo- ne, que había mentido porque la Policía lo había golpeado...” (19/09/2014) — “Encontraron muerta a Melina Romero en un predio cerca del Camino del Buen Ayre.” (23/09/2014) — “La búsqueda de Melina comenzó el 12 de sep- tiembre pasado, tras la detención de dos jóvenes que habrían confesado que desde el puente de Ruta 8, sobre el arroyo Morón, tiraron el cuerpo de Meli- na” (23/09/2014) — “Las últimas horas de la víctima: un festejo que terminó en pesadilla” (24/09/2014) — “Un caso conmocionante...” (24/09/2014) — “Una búsqueda que incluyó de todo.” (24/09/2014) — “Desnuda de la cintura para abajo, apenas llevaba una remera y sus zapatillas. Así hallaron el cuerpo de Melina Romero detrás de un predio de la Ceamse, en José León Suarez. Los datos los aportó Marcelo Biondi, abogado de la chica asesinada, quien reve- ló que el cadáver estaba envuelto en una sábana y dentro de dos bolsas, tal como había descripto la testigo clave de la causa. En dialogo con C5N, Biondi contó que el cuerpo ‘no tenía shortcito, no tenía ropa interior’ y dijo que ‘apa- reció solamente con una remerita y zapatillas, y eso es coincidente con el re- lato que da la testigo presencial y principal de la causa”. (24/09/2014) — “el cadáver estaba contenido en ‘dos bolsas colero negras grandes, en posición fetal” (24/09/2014) — ““El cuerpito apareció solamente con una remerita y zapatillas y eso es coincidente con el relato de la testigo presencial y principal de la causa’, detalló el abogado querellante” (25/09/2014) — “¿Melina pudo estar viva (agonizando, pero aun viva) cuando tiraron su cuerpo al agua?” (27/09/14) — “Un caso conmocionante” (28/09/14) — ““En un momento ‘El Narigón’ quiso tener sexo con ‘Meli’. Ella se negó y el la golpeó hasta des- mayarla. Cuando estaba inconciente la violaron él, ‘Chavito’ y ‘Toto’. Después Melina logró recuperarse, los enfrentó y ahí fue ‘El Narigón’ la mató’, des- cribió la testigo a los investigadores.” (28/09/14) — “Un caso que estreme- ce” (29/09/14) — “El brutal asesinato de Melina Romero” (30/09/14) — En medio del dolor, inhumaron en Pablo Podestá los resto de Melina” (01/10/14) — “Caso conmocionante” (01/10/14) — “El crimen que conmociona a la Pro- vincia” (13/10/14)</p>
-----------------------------	---

b

Clarín.com dice :	Melody. 17 años (Caso Melina)
Representación	<p>           “Se trata de una joven que se presente ante la fiscal María Fernanda Bello-            ne, asegurando que estuvo en una fiesta de drogas y sexo...” (16/09/2014)            — “Una adolescente de 17 años reveló hoy que participó de la ‘fiesta’ de            droga y sexo en la que habría estado Melina Romero antes de desapare-            cer...” (16/09/2014) — “La chica contó...” (16/09/2014) — “Una testi-            go...” (17/09/2014) — “La adolescente, de 17 años...” (17/09/2014) — “La            adolescente que declaró ayer...” (17/09/2014) — “Por una testigo clave...”            (17/09/2014) — “La adolescente que declaró ayer como testigo dijo...”            (17/09/2014) — “Pero ese día se presentó ante la Justicia una chica de 17            años y aseguró que ella, junto a Melina, participaron de una ‘fiesta’ en la que            hubo alcohol y drogas.” (18/09/2014) — “La testigo clave...” (18/09/2014)            — “...la ‘testigo clave’, identificada como M.” (19/09/2014) — “...la chica            se cruzó...” (19/09/2014) — “...y la de la menor de edad identificada como            M.” (19/09/2014) — “...escribió Melody, la testigo de 17 años que involu-            cró a algunos de los detenidos...” (20/09/2014) — “...y la de Melody, quien            testigo en los últimos días.” (20/09/2014) — “...fueron a buscar a Melody,            la testigo protegida...” (23/09/2014) — “...la testigo protegida, Melody...”            (23/09/2014) — “...la adolescente de 17 años que dice haber sido testigo del            homicidio...” (23/09/2014) — “...a raíz de la declaración de la chica que dice            haber sido testigo del crimen...” (23/09/2014) — “luego de que la testigo que            dice haber presenciado el homicidio...” (23/09/2014) — “Sobre lo que dijo  <u>M., la amiga de Melina</u>, lamentó que haya aparecido ‘muy tarde’ y que <u>no la            conoce personalmente</u>, ero que está al tanto de que es amiga de la familia.”            (24/09/2014)  <i>(continúa en pág. siguiente)</i> </p>

<b>Representación</b>	<p>           “...la chica que conocía a Melina...” (27/09/14) — “...tal como lo había descrito la testigo clave de la causa...” (27/09/14) — “El caso tiene una testigo clave, de 17 años” (28/09/14) — “...el testimonio de la amiga de Melina...” (02/10/14) — “Tiene 17 años, es amiga de ‘Chavito’ de la infancia y la testigo clave en el caso por el crimen de Melina” (02/10/14) — “...volvió a acusar a la testigo clave, identificada como ‘M’...” (06/10/14) — “...en referencia a los dichos efectuados por ‘M’” (06/10/14) — “...testigo clave en la causa identificada como ‘M’” (08/10/14) — “‘M’ relata cómo se sucedieron los hechos...” (08/10/14) — “...dice ‘M’” (08/10/14) — “Esa persona que describe ‘M’...” (08/10/14) — “En su declaración, ‘M’ ...” (08/10/14)///“...no figuraba en la declaración de Melody...” (08/10/14) — “...incriminado por M.” (09/10/14) — “...que M., la testigo clave del caso...” (09/10/14) — “M. había asegurado en su última declaración judicial, la quinta en total” (09/10/14) — “...el hombre incriminado por M. ante la Justicia” (09/10/14) — “...el hombre incriminado por M. ante la Justicia” (09/10/14) — “...testigo clave del caso, una chica de 17 años” “...el hombre incriminado por M. ante la Justicia” (10/10/14) — “testigo clave del caso –una chica de 17 años que ya declaró cuatro veces con distintas variantes...” (11/10/14) — “Sobre Melody, la testigo clave de la causa...” (11/10/14) - “...relato de la testigo “M” ...” (15/10/14) — “La chica de 16 años considerada ‘testigo clave’...” (15/10/14) — “Según la testigo ‘M’...” (15/10/14) — “...la única testigo del caso –una adolescente amiga de la víctima...” (15/10/14) — testigo clave ‘M’...” (17/10/14) — “...la declaración de la testigo clave ‘M’...” (17/10/14)         </p>
Personalidad	-
Estudios	-
Familia	-
Situación económica	-
Barrio	-
Amigos/as	-
Caso policial	-

## Cuadro 2: Enunciado sobre los protagonistas

Clarín. com dice :	Fernando. 17 años (Caso Melina)	Toto. 16 años (Caso Melina)	Joel Fernández. 22 años. Apodo: Chavito (Caso Melina)	Elías Fer- nández. 18 años. Apo- do: Nari- gón (Caso Melina)
<b>Repre- senta- ción</b>	<p>“El joven que aparece en el video besando a Melina se presentó ayer voluntariamente ante la fiscal de San Martín María Fernanda Billone y declaró como testigo” (14/09/2014)</p> <p>“Es quien aparece en el video besando a Melina. Fue el cuarto detenido” “Pero nada dice del chico de 17 años que besa a Melina en la puerta del boliche y está detenido.” (17/09/2014)</p> <p>“...Los dos menores detenidos, Fer y Toto, de 17 y 16, respectivamente” (18/09/2014)</p> <p>“...primero se observa a Melina besarse con uno de los jóvenes (Fernando, de 17 años, ya detenido) ...” (19/09/2014)</p>	<p>“Se resistió a estar con nosotros, la matamos a golpes y la tiramos al arroyo’, habría confesado el joven” (12/09/2014)</p> <p>“la policía arrestó a un adolescente de 16 años por el caso de Melina Romero, la chica que desapareció hace 20 días al salir de un boliche.” (12/09/2014)</p> <p>“...sumo un nuevo sospechoso. Es un chico de 16 años, que habría sido señalado por uno de los dos primeros detenidos que tuvo el caso” (12/09/2014)</p> <p>El más joven (chavito) habría involucrado (continúa en pág. siguiente)</p>	<p>“Uno de los jóvenes detenidos inicialmente -de 20 años- habría confesado el crimen de la menor. El muchacho habría contado que mataron a golpes a la víctima y luego arrojado en una bolsa su cuerpo en el arroyo Morón.” (13/09/2014)</p> <p>“la policía identifico a dos sospechosos y los apresó el jueves: un joven de 22 años, apodado ‘Charito’...” (14/09/2014)</p> <p>“El primero que se autoincriminó</p>	<p>“Está prófugo. Según Fernández, fue quien drogado y alcoholizado golpeo a Melina brutalmente hasta matarla cuando la chica quiso ir.” (17/09/2014)</p> <p>“La primera versión del crimen la dio Joel Fernández, alias ‘Chavito’. Dijo que el ‘Narigón’, hoy prófugo, en un ataque de furia golpeó a la chica hasta matarla...”</p>



<b>Representación</b>	<p>“otro de 17, mencionada como F.” (19/09/2014) Liberan al chico de 17 años que aparece en un video besándose con Melina.” (19/09/2014)</p> <p>“El adolescente de 17 años que aparece en un video besándose con Melina Romero (17), desaparecida hace 27 días en San Martín, fue liberado esta tarde por ‘falta de mérito’” (19/09/2014)</p> <p>“...no había pruebas suficientes para mantener detenido al muchacho...” (19/09/2014) “El chico se había presentado a declarar voluntariamente como testigo pero quedo preso” (19/09/2014)</p> <p>“Fernando. El joven, ahora liberado, aparece en un video besándose con Melina</p>	<p>a un tercero, de 16, conocido como “Toto”. Es hijo de un pai quimbanda (un culto derivado del umbanda), tiene 16 años y lo arrestaron el viernes.” (14/09/2014)</p> <p>“Fue el tercer detenido...” (17/09/2014)</p> <p>“...Los dos menores detenidos, Fernando y Toto, de 17 y 16, respectivamente” (18/09/2014)</p> <p>“La Justicia resolverá hoy la situación procesal del adolescente de 16 años detenido por la desaparición de Melina Romero.” (22/09/2014)</p> <p>“...una testigo reconoció al adolescente como uno de</p>	<p>ante la Policía fue ‘Charito’, quien dijo que con ‘Toto’, ‘El Narigón’ y Melina consumieron pastillas y alcohol’...” (14/09/2014)</p> <p>“...Uno de los jóvenes detenidos habría confesado el crimen de la menor de edad durante una supuesta fiesta sexual en una casa que habría durado tres días y donde funcionaba un templo umbanda. El muchacho habría contado que mataron a golpes a la víctima y luego arrojado en una bolsa su cuerpo en el arroyo Morón.” (14/09/2014)</p> <p>“...al restante, de 22, lo conocen como “Charito” o “El Chavo” ...” (15/09/2014)</p>	<p>(17/09/2014) “Detuvieron al ‘Narigón’, quinto sospechoso por el crimen de Melina.” (18/09/2014)</p> <p>“Elías Fernández, apodado ‘Narigón’, fue detenido en la localidad bonaerense de Pablo Podestá y es el quinto sospechoso preso...” (18/09/2014)</p> <p>“...Esta persona, de 18 años, sería la que habría golpeado a Melina hasta matarla...” (18/09/2014)</p>
-----------------------	---	---	---	--

<b>Representación</b>	<p>frente a un boliche.” (20/09/2014)</p> <p>“Pero por la rueda de personas que terminaron favoreciendo al joven liberado (Fernando, que ayer cumplió 18 años...” (20/09/2014) “Fernando es el joven que quedó filmado besándose con Melina...” (20/09/2014)</p> <p>“Esa jueza el viernes había dictado falta de mérito a otro joven, F., de 17 años, por falta de pruebas y ordenó su libertad” (22/09/2014) “Fue el cuarto detenido, en su momento era menor, y el primer liberado, luego de que la testigo que dice haber presenciado el homicidio no lo pudiera identificar en la rueda de reconocimiento” (23/09/2014)</p>	<p>los partícipes de la fiesta...” (22/09/2014)</p> <p>“...seguirá preso el menor identificado por la testigo clave” (22/09/2014)</p> <p>“Tiene 16 años y fue señalado como uno de los asesinos de la chica desaparecida” (22/09/2014)</p> <p>“...el adolescente de 16 años continuará detenido...” (22/09/2014)</p> <p>“...continuará preso el chico de 16 años” (23/09/2014)</p> <p>“Fue el tercer detenido y le dictaron la prisión preventiva...” (23/09/2014) “Seguirá preso el único menor acusado de matar a Melina. Se trata de ‘Toto’, de 16 años.” (01/10/14)</p> <p>“‘Toto’ -el único menor detenido por el crimen- ...” (02/10/14)</p>	<p>“Joel Fernández, ‘Chavito’ (22)” (17/09/2014)</p> <p>“Fue el primer detenido y dijo que a Melina la había matado y tirado al arroyo Morón. Acusó al ‘Narigón’ de haberla asesinado a golpes” (17/09/2014)</p> <p>“La primera versión del crimen la dio Joel Fernández, alias ‘Chavito’ ...” (17/09/2014)</p> <p>Joel Fernández-de 21 años, conocido como ‘Chavito’-...” “... Los dos menores detenidos, Fer y Toto, de 17 y 16, respectivamente” (18/09/2014)</p> <p>“Joel Fernández -21 años, conocido como ‘Chavito’...” (18/09/2014)</p>	<p>“...La hermana del supuesto ‘Narigón’...” (18/09/2014)</p> <p>“El quinto detenido es Elías Juan Carlos Fernández, de 18 años, apodado ‘Narigón’...” (19/09/2014)</p> <p>“Elías Fernández (18, alias ‘El Narigón’): según Fernández, fue quien drogado y alcoholizado golpeó a Melina brutalmente hasta matarla cuando la chica se quiso ir. Fue el quinto detenido” (02/10/14)</p>
-----------------------	---	--	--	---

<b>Representación</b>	<p>“En un principio, también fue apresado Fernando, el joven de 17 años, que se veía en el video del boliche besándose con Melina. El chico había ido a declarar con su mamá y quedó detenido. Aunque unos días después fue liberado, ya que no fue identificado por la testigo – que dice haber presenciado el crimen– durante la rueda de reconocimiento” (02/10/14)</p>	<p>“‘Toto’, de 16 años, es hijo de un pai quimbanda (un culto derivado del umbanda) que funciona en la casa del Pablo Podestá” (02/10/14)</p>	<p>“Por el caso fue apresado Joel Fernández (21), alias Chavito”.          “Se resistió a estar con nosotros, la matamos a golpes y la tiramos al arroyo’, habría confesado uno de los detenidos.” (23/09/2014)          “Joel Fernández (20, ‘Chavito’): Fue el primer detenido y dijo que a Melina la había matado y tirado al arroyo de Morón. Acusó al ‘Narigón’ de haberla asesinado a golpes.” (02/10/14)          “...Joel Emanuel Fernández, alias ‘Chavito o Chaca’...” (04/10/14)</p>	
<b>Estudios</b>	-	-	-	-
<b>Familia</b>	-	<p>“Es hijo de un pai quimbanda (un culto derivado del umbanda)...” (17/09/2014)</p>	-	-
<b>Situación económica</b>	-	-	-	-
<b>Barrio</b>	-	-	-	-
<b>Amigos/as</b>	-	-	-	-
<b>Caso policial</b>	-	-	-	-

## INTERPELACIONES Y PENSAMIENTOS DESDE LA CONVERSACIÓN. UNA MIRADA SOBRE LA ESCUELA

Laura Caciorgna<sup>300</sup>

Verónica Ridolfi<sup>301</sup>

Andrea Martino<sup>302</sup>

### Resumen

En este trabajo se reconstruye un relato narrado por un grupo de docentes del Instituto Ntra. Sra. del Trabajo, en el marco de un dispositivo de conversaciones, reflexión sobre las prácticas y escritura desarrollado durante el 2014, desde UEPC y luego en el 2015, desde la UNC. En él, se reconocen tensiones e intersecciones entre el adentro escolar, con sus regulaciones y modalidades de trabajo educativo y un afuera, también con sus propias legalidades. Adentro y afuera son categorías que permiten pensar las escuelas y la convivencia institucional, desde las interpelaciones al trabajo pedagógico, así como el posicionamiento docente en el seno de múltiples vulnerabilidades; y cómo en ello se va jugando una forma de trabajo educativo que busca reconocer e instituir a los estudiantes como sujetos de derecho.

**Palabras clave:** trabajo pedagógico – escuela – interpelaciones

### Introducción

En un recreo dos jóvenes se enfrentan. Uno de ellos muestra su arma en la cintura. El otro, ofendido por la afrenta, llama por teléfono a alguien fuera de la escuela. Sale, busca un arma y vuelve. Cuando quiere entrar nuevamente, la directora, enterada de la situación, le pide “en la escuela no”. El joven se va. Sin embargo, el conflicto continúa fuera. La primera escena en la escuela no dura más de diez minutos. Lo que sucede fuera tiene otra temporalidad, mucho más extensa y desafiante para todos.

En este trabajo conviven dos relatos. Por un lado, la narración de un conjunto de sucesos que acontecen en una escuela de la modalidad de Jóvenes y

<sup>300</sup> Instituto Nuestra Señora del Trabajo, Villa El Libertador, Córdoba. Correo electrónico: lauracaciorgna@gmail.com

<sup>301</sup> Instituto Nuestra Señora del Trabajo, Villa El Libertador, Córdoba. Correo electrónico: veroniridolfi\_8@hotmail.com

<sup>302</sup> Programa de Consulta Pedagógica ICIEC-UEPC. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Correo electrónico: andreagmartino@gmail.com

Adultos ubicada en un contexto de vulnerabilidad social y que en el párrafo anterior hemos esbozado muy brevemente. En relación al mismo nos proponemos una serie de reflexiones en torno a la escuela, lo escolar y los sujetos de la institución.

Por otro lado, este trabajo muestra otro relato. El mismo refiere a cómo un grupo de profesoras forma parte de un dispositivo de conversaciones en las que se reflexiona y analiza su trabajo de educar. En este sentido buscamos narrar no solo las especificidades de un dispositivo, sino lo que les fue sucediendo como docentes a sus integrantes y los efectos y afectos que se fueron poniendo en juego en la producción de la reflexión pedagógica sobre sus prácticas educativas. Se trató de un dispositivo en que las conversaciones y el giro de los análisis e interrogantes que allí tenían lugar buscó problematizar distintas situaciones, haciendo foco en la situacionalidad y contextualización de lo que tiene lugar en determinados escenarios escolares, así como también reconocer los posicionamientos, sentidos y prácticas de los sujetos involucrados en sus diversas implicaciones, y el modo en que se producían respuestas que exigían pensar lo pedagógico desde lugares antes impensados.

### **Acerca de un dispositivo de escucha, palabra y formación docente...**

El relato que aquí se presenta en el apartado que sigue, fue reconstruido en el marco de un dispositivo de conversación en el que se buscó reflexionar sobre las prácticas educativas y la experiencia de enseñar a jóvenes y adultos de educación secundaria en condiciones de vulnerabilidad y desigualdad social.

La historia de estas conversaciones, se inicia con la inquietud de algunos docentes del Instituto Nuestra Señora del Trabajo para dar continuidad a un proceso de reflexión e investigación sobre sus prácticas educativas, iniciado un tiempo antes en su escuela, a propósito de la elaboración de su Proyecto Educativo institucional. Ello abrió a una serie de interrogantes e inquietudes sobre algunas incertidumbres y experiencias cotidianas. Poner en palabras los modos de construir vínculos, o las formas de resolución de conflictos, el reconocimiento de la diversidad en la clase, las formas más adecuadas de enseñar a los estudiantes, entre otras cuestiones. Es en el seno de un interés por registrar estas preocupaciones, de investigarlas y a la vez, de sistematizar a través de algún tipo de escritura, aquellos saberes construidos colectivamente a lo largo de los años sobre la educación de jóvenes y adultos, que este grupo de docentes demandan al Programa de Consulta Pedagógica del ICIEC-UEPC un proceso

de acompañamiento institucional. En diálogo con esta demanda, el esquema de trabajo que se fue proponiendo fue la producción de un espacio-tiempo, coordinado por dos profesionales del Programa, que les permitiera a las docentes encontrarse más allá de la escuela, y en el que pudieran sistematizar y conversar sobre sus prácticas educativas y los desafíos que éstas suponían para el trabajo docente.

Durante el año 2014 y parte del 2015, un grupo de docentes se reunían un sábado al mes para conversar.<sup>303</sup> En efecto, se trató de un dispositivo de escucha y circulación de la palabra que produjo conversaciones. En ellas se pensaba y reflexionaba sobre el propio quehacer educativo. Esas conversaciones fueron grabadas en audios. Esos audios se desgrababan y se constituían en textos que circulaban entre las docentes y que les permitía repensar y volver sobre lo dicho, de otra manera.

La conversación fue la opción metodológica privilegiada, en pos de construir narrativas orales sobre el trabajo docente. La escucha metódica tuvo un lugar central en cada encuentro, permitiendo articular, reorientar, profundizar, focalizar distintos planos de la conversación. La grabación y desgrabación de audio fue la estrategia que posibilitó el registro de las experiencias educativas relatadas, dando lugar a la producción de una memoria compleja, hecha no solo de relatos sino también de interpretaciones, preguntas, valoraciones, e incertidumbres varias.

A través de esta estrategia metodológica se habilitó la existencia de un archivo singular, con potencial para poner a resguardo de ciertos olvidos, historias significativas que hacen a los procesos de formación que se producen desde las prácticas profesionales. Se trató de valorizar la palabra, recuperar la fuerza comunicativa y metafórica de la narrativa y reivindicar la importancia del proceso de subjetivación, que el encuentro con la palabra de otros produce.

Otorgar valor a la circulación de la palabra no significó que los encuentros fueran improvisados. Muy por el contrario, sobre cada uno de ellos se realizaba una planificación anclada en el proceso que el grupo iba realizando y en lo que emergía y se producía en cada reunión. Esto se tradujo en una modalidad de trabajo flexible en relación a lo emergente, pero precisa en relación al proceso en curso. En este sentido, se fueron articulando propuestas de lecturas bibliográficas, producción de textos individuales y colectivos, re-lectura de los audios de los encuentros anteriores, análisis de cortos audiovisuales.

---

<sup>303</sup> El primer año se realizó desde el encuadre institucional de UEPC a través del Programa de Consulta Pedagógica, y luego en el 2015, desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC.

La reconstrucción de este suceso se realiza en el segundo encuentro de trabajo. Por la densidad y la carga emocional que se puso en juego en su reconstrucción, se fue visualizando que había dejado huellas profundas en algunas de las docentes. Dos de ellas son las que fueron hilvanando la historia y al hacerlo fueron reconociendo olvidos, contradicciones, dudas acerca de cómo habían sucedido efectivamente las cosas. También cierto grado de sorpresa ante la desmemoria. Fue un relato que costó ser armado, por una memoria que por momentos parecía querer olvidar. Sin duda, se trataba del relato de una experiencia vivida que como lo plantea Contreras Domingo (2009), hablarla en tanto experiencia que nos toca profundamente, ese habla tiene algo de inasible, de impronunciable, “acompañada de un sentimiento de incompletud, de incapacidad de expresar los matices, los efectos íntimos con que fue vivida, de imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de que se compuso lo vivido, de la dificultad de explicar en qué forma fue percibida e hizo trama con distintas dimensiones y facetas personales”.

Volver sobre este suceso, aunque difícil por el grado de implicación que aún suponía para estas docentes, permitió abrir a otras miradas posibles sobre el mismo, que permitieron reconocer desde otras claves interpretativas y también desde otros lugares más distanciados analíticamente, el lugar de la escuela y de los docentes para con estos jóvenes, así como el modo en cómo el lugar adulto y docente se pudo desplegar desde posiciones de sostén y anclaje ante el desborde de un afuera con otras reglas y legalidades.

El modo en cómo el afuera y sus reglas penetra e interpela el adentro escolar –y que se expresa en este suceso– dejando sin certezas a sus docentes acerca de qué hacer y cómo, si lo que se buscaba era cuidar a los sujetos en el espacio escolar, permite reconocer cómo algunas escuelas, en especial aquellas ubicadas en contextos donde lo que se acumula es la pobreza y múltiples vulnerabilidades, construyen su institucionalidad en las tensiones entre lo previsible y los aconteceres imprevistos, aquellos que por momentos se vuelven casi como “normales” de tan reiterados. Interesa sostener la categoría de aconteceres imprevistos que recuperamos de Carlos Cullen (2009) en tensión con lo previsible, lo esperable, es decir, aquello de lo cual conocemos sus leyes o modalidades de funcionamiento, y por tanto sabemos con cierto grado de anticipación el rumbo de algunos de sus desarrollos. Lo imprevisto, lo no esperado es algo para lo cual no estábamos preparados, ni podíamos anticipar algo en relación a su despliegue. Y es aquello sobre lo cual no conocemos mucho, tanto para entenderlo como para intervenir. De hecho, lo imprevisto tiene como efecto sorprendernos.

Lo que queremos señalar refiere no tanto a la imposibilidad de anticipar o de contar con ciertas regularidades, sino con la ausencia de inteligibilidad acerca de cómo intervenir educativamente en algunas situaciones. Hay algo en el orden de la opacidad que se pone en juego.<sup>304</sup> El suceso entre estos dos jóvenes irrumpe en la escuela imprevistamente. Sin embargo, no es tanto el suceso en sí mismo lo que interpela y deja a los actores perplejos, sino el modo en cómo se van concatenando los demás aconteceres, que sin ocurrir en la escuela la tienen como epicentro y como referencia de todo este proceso en tanto ésta adviene en un espacio que garantiza el cuidado y la vida.

Carlos Cullen (2009) escribe que “es la anomalía (la a-normalidad, si quieren) de la interpelación del otro en el escenario educativo (la que) que siempre exige pensar alternativas, resistir objetivaciones y reduccionismos”. Interesa pensar en relación a esto. Cuánto de la opacidad de aquello que se (nos) presenta en los escenarios educativos, aquello que no se deja apresar desde los esquemas y las categorías con las que contamos para interpretar, aquello que nos interpela en relación a cómo pensamos y actuamos “normalmente”, producen parálisis de acción o, la única acción a la mano que lo instituido se atreve a promover, se configura por la vía burocrática, cuando ésta lejos de promover inscripción y encuadre, anula al sujeto como tal. De algún modo, esta última opción, es una forma de domesticar la opacidad de lo que no se deja inteligir fácilmente, de lo que no se deja aprisionar por el pensamiento lineal y causalista, por las respuestas que siguen siendo más de lo mismo, anulando así la potencia de una acción que necesita ser instituyente para alojar al otro en el vínculo educativo desde otras formas de institucionalidad escolar. Porque lo cierto es que en escuelas en donde lo que se busca es sostener y cuidar a toda costa la subjetividad del otro, “prestar esqueleto subjetivo hasta que los chicos entiendan que son sujetos de derecho”,<sup>305</sup> lo que interpela como lo imprevisto no puede ser pensado ni intervenido desde ciertos corset burocráticos institui-

---

<sup>304</sup> Recuperamos aquí el planteo realizado por Gabriel Noel (2009) en relación a la categoría de desorden en su investigación sobre las conflictividades en la escuela. El autor escribe al respecto “quizás no esté de más subrayar que el mismo (el desorden) tal como lo hemos definido no implica en absoluto la negación de regularidades en la interacción, sino más bien la afirmación de la ausencia de inteligibilidad de las mismas por parte de sus protagonistas. Puesto de manera ligeramente distinta: el concepto de desorden no implica que no haya regularidad en una interacción entre actores cualesquiera, solo afirma que esa regularidad es en algún sentido opaca a los ojos de los mismos”.

<sup>305</sup> Esta es la expresión que formuló Verónica Ridolfi en estas conversaciones y que recuperamos aquí.



dos, sino desde una forma de hacer docencia que construye experticia en alternativas, como vía para hacer la diferencia ética en relación al trabajo educativo en la escuela (Cullen, 2009).

## **Un relato...**

### **Primera escena: lo imprevisto**

Jornada institucional donde toda la escuela está reunida. Se ha convocado a todos los estudiantes para la proyección de la película Caravana y una charla-debate con su director. Finalizada la actividad, los chicos y chicas están en el patio en el tiempo del recreo.

Daniel, un estudiante del Ciclo Básico, se burla de un compañero, Gustavo, un estudiante de otro curso que es, además, su vecino y lo hace delante de otros compañeros. La burla refiere a las dificultades de Gustavo en el aprendizaje. Según sus docentes se trata de un estudiante que tiene otros ritmos y otros tiempos para aprender.

Un compañero de curso de Gustavo, al que llamaremos Jeremías, escucha la burla de Daniel y, ofendido por aquel (cabe aclarar que el curso de Gustavo había construido un vínculo de mucho cuidado y protección hacia él) lo enfrenta. Daniel, que había llevado un arma de fuego a la escuela (sin que los docentes ni las autoridades supieran al respecto), se la muestra a Jeremías, levantándose la camisa a la altura de la cintura, en señal de advertencia. Cabe aclarar que tanto Gustavo como Jeremías eran estudiantes de la modalidad de Adultos y a diferencia de Daniel, tenían más de 18 años.

La advertencia dada a Jeremías tiene como efecto una rápida sucesión de hechos: Jeremías llama con su celular a alguien de fuera de la escuela. Esta persona llega en una moto segundos después a la escuela. Jeremías lo está esperando a la salida, se sube a la moto y se van. En pocos minutos vuelven.

Mientras esto sucedía, el suceso se propaga entre los estudiantes y llega a oídos de los preceptores y la directora de la escuela: 'hay un chico con una arma'. Comienzan a indagar acerca de quiénes eran los involucrados. Nadie parece saber nada. Mucha incertidumbre acerca de lo que efectivamente sucedió y quiénes eran los estudiantes involucrados, forma parte del recuerdo de los adultos. Se logra saber que Jeremías estaba involucrado y que se había ido de la escuela en una moto rápidamente. La directora sale a la puerta de la escuela justo cuando éste se baja de la moto e intenta entrar. Mientras camina golpea repetidamente la mano contra el bolsillo de su pantalón. La directora supuso en ese momento que traía un arma y que venía a vengar la afrenta recibida por

parte de Daniel. La directora cierra el paso a Jeremías y le pide “en la escuela no, te pido por favor, en la escuela no”. Jeremías cede y se va.

### **Segunda escena: Lo inmediato ante lo imprevisto**

Luego de lo sucedido se espera que finalice la película ya que el resto de los estudiantes no estaba enterado de lo sucedido y posteriormente se decide que se retiren (se envían a todos los estudiantes a sus casas). Se avisa de inmediato a inspección, quien sugiere el seguimiento del protocolo pertinente para situaciones con armas en la escuela. Se llama a la policía.

Sin embargo, quien aún permanecía en la escuela y no quería retornar a su casa era Gustavo. Lloraba desconsoladamente porque sentía que por su “culpa” se había generado toda esa situación.

Llega la policía. Los oficiales intentan acompañar a Gustavo hasta su casa, pero él no quiere. Ya nadie queda en la escuela, solo la directora y la psicóloga del gabinete. Son las diez de la noche y no hay forma de que Gustavo quiera volver a su casa. La idea de regresar escoltado por la policía le resulta aún más conflictiva que la de ser acompañado por sus profesores, quienes se ofrecen incluso a acompañarlo en el patrullero. Se lo ve con mucha angustia. La policía se va finalmente de la escuela. Solo Gustavo accede a irse cuando pasa un auto negro conducido por dos hombres que dicen conocerlo y se ofrecen a acompañarlo. La directora y la psicóloga tienen miedo pues desconfían de la apariencia de estas personas. Sin embargo, es con los únicos con quienes Gustavo accede a irse de la escuela; ni con ellas ni con la policía lo había querido hacer.

### **Tercera escena... el “después”**

En los días subsiguientes el equipo directivo junto a los preceptores y personal presente aquella tarde logran reconstruir lo sucedido y en función de ello se convoca a Daniel, ante la gravedad que implicaba haber llevado un arma a la escuela y haber “amenazado” de alguna manera a un compañero. En el transcurso de esta entrevista Daniel asume su autoría. Los adultos hablan con Daniel y tratan de que entiendan no solo la gravedad de esta transgresión sino además por los efectos que la misma ha ido desencadenando. No se busca castigar a Daniel por la transgresión sin más, sino sostener un trabajo pedagógico en relación a las consecuencias de sus acciones.

A la vez Daniel comienza a recibir amenazas en su casa. Su padre llama telefónicamente y acude a la escuela con mucha angustia porque plantea que su

hijo está en peligro. Señala que motos y autos pasan frente a su casa, amenazando de muerte a Daniel y dando tiros en la fachada de la entrada. Este padre expresa sentir miedo por la vida de su hijo, pues entiende que “se metió con la persona equivocada”. Le pide a la directora que la escuela intermedie y convoque a Jeremías para que Daniel pueda pedirle perdón. Le plantea que la escuela es la única posibilidad que él cuenta para que su hijo no termine muerto.

### **Cuarta escena... angustias**

El equipo directivo continúa las intervenciones en un clima de tensión creciente. Tanto la directora como la psicóloga percibían que los efectos de lo sucedido en el patio de la escuela, irrumpían uno tras otro, con una lógica que las dejaba sin saber muy bien qué y cómo hacer, en tanto se buscaba intervenir cuidando a los sujetos estudiantes por sobre todas las cosas. La psicóloga recuerda esos días de esta manera: “interveníamos en una línea y se disparaban los hechos para otra... cada cierre no era un cierre”. La directora siente que el suceso acontecido en la escuela ha tomado una dirección inusitada y teme por la vida de Daniel. A la vez que siente angustia por el lugar que el padre de Daniel demanda que asuma la escuela, tiene miedo acerca de posibles represalias para con la escuela y sus docentes.

Gustavo se presenta en la escuela y pide hablar con el equipo directivo. Daniel es su vecino y, entiende que cuando se burló quería hacerle una broma. Gustavo se siente culpable por todo lo sucedido y pide la intervención de la escuela para que todo esto acabe.

Las respuestas y propuestas que se van formulando desde las distintas instancias del sistema educativo, parecen no alcanzar o no ser del todo pertinentes, en el seno de una escuela que ha venido construyendo su legitimidad y eficacia simbólica para los/as jóvenes del barrio, justamente por no desconocer ni negar la presencia de prácticas y significaciones sociales de cuño territorial que la atraviesan y la exceden, y con las cuales tiene que lidiar y es constantemente interpelada en su función educadora.

Se siente que, de acuerdo al protocolo establecido cuando las autoridades escolares son informadas sobre la presencia de armas en la escuela, llamar a la policía y notificarla de lo sucedido no puede ser la única respuesta válida a sostener. Que además de esto, es necesario producir respuesta pedagógica, una obligación a sostener en contextos de múltiples mutilaciones y vulnerabilidades cuando lo que buscan es no descuidar a sus estudiantes.

## Quinta escena... desenlaces.

(Un fragmento de la conversación en la que se reconstruye este suceso)

**V:** —Y la mejor parte es el desenlace. Cuando salíamos del ministerio de haber hablado con el equipo de convivencia escolar, (...) sentíamos que no entendían lo que estaba pasando...

**L:** —Sí... además, ellos planteaban judicializar, poner en evidencia, no hacer la reunión, pero sí hacer la denuncia, una exposición policial... yo no voy a hacer una denuncia, ni siquiera una exposición policial cuando está en riesgo mi propia vida, se te cruzan un montón de cosas por la cabeza, son situaciones muy límites, donde uno queda como expuesto en el medio...

**V:** —Cuando estábamos en el ministerio, lo menciono porque sirve para dibujar la escena, una de las profes del cole nos llama por teléfono diciendo ‘mirá, el papá de Daniel está acá, está con Daniel... Daniel está con toda la cara roja, marcada de que le había pegado, y quiere hablar con vos, quiere hablar con vos, porque dice que el hijo está amenazado, le amenazan la casa, que pasan por enfrente, que lo van a matar...’. Cuando ella (se refiere a la directora) corta se quiebra, y se larga a llorar, y decía ‘se lo van a matar, se lo van a matar’... Yo imagino que te sentís responsable del desenlace de esa situación, y parte del miedo que tenés propio, porque conocen cosas de tu vida personal, si después no habría otras medidas en contra tuyo. Cuando salimos de ahí, íbamos en el auto por la Cañada y dice L. ‘¡Hay que hablar con Jeremías, esto hay que hablarlo con él!’. O sea, las garantías que no nos daba nadie nos las dio Jeremías, porque llamamos a la escuela y le pedimos a una de las chicas que por favor le hablaran, que por favor le dijeran que queríamos hablar con él (...). Bueno, llegamos a la escuela, a los cinco minutos llega Jeremías y ahí se cruza con Gustavo, que había venido a interceder por Daniel. Al verlo Gustavo le dice que se quedara tranquilo, que ya está, que había sido una broma nada más. Jeremías lo tranquiliza diciéndole que no se preocupe, que ya está. (...) Bueno, le agradecemos que hubiera ido. Por supuesto él entra, se saca la gorra y se sienta y ella (se refiere a L.) le explica, me acuerdo que lo que le decía era ‘lo que nosotros queremos pedirte es que si vos conocés a alguien fuera de la escuela, en el barrio, que podría ayudar a que esta situación se ter-

mine, te pedimos por favor que intercedas, que se corte, te pedimos que intercedas, que por favor les pidas que esto se termine porque es una situación que nos tiene a todos muy mal, que es de mucho riesgo para todos', y ella se vuelve a quebrar y le dice 'ustedes saben todo de nosotros, ustedes saben en qué vengo, en qué me voy, que tenemos hijos, dónde vivimos, saben todo de nosotros y yo tengo miedo'... él la miró fijo, no dijo nada, y después dijo 'Quédese tranquila dire, esto se termina acá'... Y se terminó ahí.

**V:** —Entonces la muestra de lealtad de Jeremías, porque le dijo 'quédese tranquila...'

**L:** —'Usted ya hizo algo por mí...' (Jeremías se refiere a que fue la directora quien autorizó nuevamente su matriculación en la escuela, luego de que unos años atrás había quedado fuera por problemáticas de convivencia graves).

**V:** —'Usted ya hizo algo por mí —dijo— cuando 'me inscribió de nuevo', 'yo eso se lo agradezco, yo no me olvido, y le dije, cuando yo volví le dije que yo me iba a recibir acá, porque yo quiero terminar la escuela acá, y la voy a terminar acá. Quédese tranquila esto se termina acá'. Y se terminó''.

## **Reflexiones e interpelaciones sobre las escuelas**

Se trata de un relato que conmueve, porque interpela. Y lo hace no porque seamos portadoras de concepciones nostálgicas que buscan hacer regresar un modo de ser escuela que "imaginariamente" existió en alguna época de oro. De hecho, uno de los ejercicios que se pusieron en juego en las conversaciones entre las docentes fue intentar sostener la pregunta acerca del por qué conmueve y entonces, por qué interpela. Distanciadas de una concepción disciplinar focalizada en transgresiones y castigos, las soluciones estandarizadas a problemas estandarizados no formaban parte de lo pensable y lo por hacer en este caso para estas docentes.<sup>306</sup> En este trabajo recuperamos algunas de las aproxima-

---

<sup>306</sup> Escribe Tenti Fanfani (1999) que "Hoy la sociedad demanda agentes predispuestos para la adaptación permanente, para la búsqueda de soluciones inéditas para problemas inéditos, aptos para calcular probabilidades y riesgos, anticiparse y prevenir acontecimientos, administrar la incertidumbre (...) Cualidades que no está en condiciones de desarrollar la escuela burocrática disciplinaria".

ciones y respuestas tentativas que se fueron esbozando al respecto. Para ello intentaremos ser ordenadas, a través de un conjunto de puntuaciones, en reflexiones que dada la densidad del relato pueden dispararse desordenadamente hacia múltiples lugares.

*Primero.* El adentro y el afuera de la escuela. Tensiones y reconocimientos. El relato va permitiendo reconocer un adentro de la escuela y un afuera de ella, cada uno con sus lógicas, legalidades y regulaciones. El imperativo de la directora cerrándole el paso a Jeremías diciéndole “en la escuela no” muestra un posicionamiento que sin dejar de reconocer cómo suceden y/o tramitan los conflictos en las tramas territoriales, señala la diferencia en el adentro institucional y de esta manera lo instituye como un lugar, como un espacio de cuidado y protección para todos los que forman parte del mismo. Jeremías, pese a su nerviosismo, cede y se va; reconoce entonces que ese es un espacio donde ciertas conflictividades no pueden zanjarse bajo las reglas que no son escolares. Lo escolar entonces en esta institución, se configura como diferencia respecto de prácticas en las que prima la relación de fuerzas, la ley del más fuerte o la lógica de la venganza. La escuela es un lugar de cuidado. Adentro y afuera son categorías que aparecen y que ponen de manifiesto una diferencia que más que producir distancia entre la escuela y su contexto, busca cuidar la especificidad de un espacio educativo que persiste en cuidar a los chicxs sin descuidar el lugar institucional desde el cual se lo hace. Dos salvedades es necesario realizar al respecto. Las categorías de afuera y adentro buscan reconocer y distinguir a la vez, espacios sociales y simbólicos diferentes en los que se tramita la producción del lazo social y se constituyen en contextos que gestan modos de subjetivación/desubjetivación diferentes para los sujetos (Barrault O., 2008).

En segundo lugar, no es nuestro interés establecer una clasificación valorativa entre el adentro, significado como bueno y un afuera peligroso y malo. Entendemos que las tramas territoriales, los procesos sociales del contexto local inmediato a las escuelas, las lógicas barriales con sus vecinalidades, proximidades y trazado de prácticas, relaciones y sentidos, tienen otras dinámicas, temporalidades y producciones diferentes a aquella, con la cual pueden guardar amplias o mínimas distancias. Las fronteras entre la escuela y el barrio o su contexto social inmediato se configuran de acuerdo a cómo se dibuje, ordene y organice la cartografía de relaciones, intereses y fuerzas sociales de ese espacio territorial (Duchatzky S., 2007).

*Segundo.* El tiempo de la escuela y el tiempo del afuera. Este no es un relato (lamentablemente) excepcional en la historia de las escuelas en Córdoba en los años recientes. Es decir, no es la primera vez que escuchamos historias sobre

la presencia de armas en los escenarios escolares. ¿Por qué el relato sorprende, conmueve? ¿Qué es lo imprevisible de lo sucedido? ¿Por qué deja perplejos a sus docentes y su recuerdo sigue conmoviéndolos? Hay una temporalidad en el modo en cómo se suceden los hechos que exceden y dejan sin herramientas a los actores escolares. En cinco minutos se desenvuelve un conjunto de acciones ligadas a un arma, una afrenta, la salida de la escuela, su regreso y un motivo para vengar dicha afrenta. Luego, las amenazas, los pedidos del padre hacia la escuela... El tiempo de la escuela es otro. Configura otra temporalidad que es la que queda amenazada por el afuera. Philippe Meirieu (2013) señala que una escuela democrática para ser tal, tiene ante sí tres imperativos que forman parte de su trabajo pedagógico: a postergar, a simbolizar y a cooperar. El tiempo de la escuela es (o podría ser o debería ser) el tiempo del aplazamiento, del no pasaje a la acción, es el tiempo que da herramientas para simbolizar y para reflexionar sobre lo sucedido o lo por suceder. En el seno de una forma de entender la convivencia escolar bajo el paradigma democrático, las escuelas necesitan de tiempos para la reconstrucción de aquellos sucesos que transgreden las normas, y para ello necesitan hablar con los sujetos, promover espacios de escucha y de circulación de la palabra que sean respetuosos, que cuiden, que generen confianza y a la vez reflexión acerca de las consecuencias éticas de ciertas acciones. Poner palabra, sostener la escucha y mantener la confianza son formas que las escuelas pueden promover y que disputan con la lógica del pasaje al acto, de la acción inmediata, de la venganza, de una celeridad que descuida la vida. La perplejidad de las docentes y lo inusitado de los sucesos tienen que ver con el enfrentamiento de dos lógicas temporales: la de la palabra versus el silencio de la no-palabra.

*Tercero.* Responsabilidad e implicación en la producción del lazo. Otra nota sugestiva del relato, y que se relaciona con lo planteado en el primer punto, refiere a las diferencias que la escuela en tanto institución, construye entre su adentro institucional y el afuera territorial (justamente para no diluirse como institución escolar y quedar subsumida en lógicas que no tienen que ver con lo escolar). Se trata, como planteábamos antes, de un adentro que cuida, que busca proteger, y un afuera con otras regulaciones o desregulaciones. Sin embargo, la escuela lo sabe. No desconoce que ciertas cosas funcionan o se suceden de determinada manera fuera de ella. Pero no mira para otro lado, porque cuida el lazo. Realizar la denuncia por presencia de armas, dar parte del hecho a las autoridades correspondientes, y seguir los pasos administrativos exigidos para tales casos, es una de las vías y también respuestas (de cuño más jurídico-legal) pero no la única ni la posible para tramitar subjetiva y pedagógica-

mente lo que se puso en juego en este relato. Es claro, plantea Osorio (2006), que el imaginario social tiene baja tolerancia frente a los hechos de violencia social, y su única respuesta frente a la violencia escolar es la criminalización de los jóvenes y la judicialización de las acciones. Como alternativa, la aplicación de estrategias de reducción de daños implica ampliar la variedad de tácticas de intervención contemplando en ellas las necesidades de los sujetos involucrados en estos episodios. En nuestro relato, la angustia de la directora, anudada a la demanda también angustiada del padre de Daniel por la vida de su hijo, y el lugar que la escuela fue asumiendo da cuenta de otro tipo de responsabilidades (más que legales) sino éticas y pedagógicas en relación a la producción del lazo social para quienes, en muchos casos, la escuela es la única y última red de contención para instituirse como sujetos de algún derecho.

*Cuarto.* Saberes alterados<sup>307</sup> y la disposición para dejarse alterar. El relato parece hincar el diente en un “no saber qué va a pasar después” y a la vez, en la caída de ciertas certezas respecto a la convivencia escolar, a la escuela, a los estudiantes. Una sucesión de hechos parece traccionar respecto a los protocolos establecidos y a los sentidos anudados a ellos, en tanto lo que se teje allí, en la escuela, entre sus docentes y estudiantes, son otras formas de pensar el vínculo intergeneracional y el trabajo pedagógico en contextos donde pensar alternativas educativas deviene premisa si lo que se busca es incluir y educar. En este punto, interesa proponer una reflexión que en las conversaciones fue emergiendo: por momentos, parecía o las docentes sentían que esos acontecimientos hubieran elegido a estas docentes para decirles algo, para alterar muchas de las certezas con las que habían forjado una determinada identidad profesional... Lo importante fue dejarse interpelar, dejarse alterar. Porque se trata de condiciones institucionales y sociales que exigen ser pensadas, interrogadas con agudeza, para reinventar preguntas y actuar procurando garantías no solo de cumplimiento de derechos, sino para que algún sentido tenga lugar tanto para los estudiantes como para las propias docentes. Docentes que se dejaron alterar en algunos de sus saberes para tratar de pensar y pensar-se “en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el otro. De lo que se trata, quizá, es de pensar que es lo que nos pasa a nosotros cuando el otro irrumpe en nuestros saberes, en nuestras ideas, en nuestras palabras, en nuestras intenciones, en nuestros experimentos y en nuestras prácticas, pero no para reforzarlos o para mejorarlos sino para socavarlos en su seguridad y en su estabilidad. Porque solo siendo inseguros e inestables (y sólo haciéndolo-

---

<sup>307</sup> Recuperamos esta expresión del texto de Graciela Frigerio y Gabriel Diker (comp.) (2010) *Educación: saberes alterados*. Del estante Editorial. Bs As.



nos inseguros e inestables) nuestros saberes, nuestras palabras, nuestras ideas, nuestras prácticas y nuestras intenciones podrán ser hospitalarias con el otro, es decir, podrán recibirlo en su alteridad constitutiva” (Larrosa J., 2009)

*Quinto.* Reciprocidades. Un pensamiento sobre el desenlace. El desenlace del relato permite reconocer un aspecto que a lo largo de la narración parece quedar un tanto invisibilizado, pero que se muestra solo en el cierre: reciprocidad en el vínculo que Jeremías sostiene cuando da su palabra de finalizar la contienda. Jeremías fue recibido nuevamente en la escuela, él la ha elegido para finalizar sus estudios secundarios. Hay algo en el orden de la pertenencia y de la referencia que esta escuela ha ido constituyendo para este joven. Jeremías pertenece al vínculo con la escuela (Barrault O., 2008). Patricia Maddonni (2014) plantea la centralidad de los lazos sociales que sostienen cuando existen ciertas ausencias o dificultades en los vínculos primarios, asumiendo una relevancia singular las instituciones que cumplan con la tarea de protección y cuidado. La presencia de ciertos soportes sociales les proporciona la posibilidad de asumirse como actores sociales y construir estrategias de acción, sentirse mirados y conformarse como sujetos. Significa encontrarse con otras subjetividades, de las que pueden esperar algo, y saben que también se espera de ellos. En ese reconocimiento mutuo se crea una complicidad, cargada de solidaridad, comprensión, obstáculos, y la posibilidad de proyectarse, así como la de reencontrarse consigo mismo, con sus deseos a partir de estas figuras identificatorias. Son estos vínculos mutuos lo que devuelven un sentido a sus propias vidas y a la escuela misma”.

*Sexto.* Incompletar... a modo de cierre. Los cinco ítems anteriores son algunas de las reflexiones que se fueron amasando mientras se conversaba. Entendíamos en aquel entonces y lo seguimos haciendo, que el relato que aquí hemos traído, abre a una multiplicidad de sentidos, de problematizaciones, de análisis y reflexiones. Aquí hemos traído algunos sentidos posibles que nos han permitido inteligir lo sucedido, así como reconstruir las distintas intervenciones y reconocer los criterios y principios que orientaron las distintas decisiones asumidas. Nos interesa que este relato circule y que pueda abonar las discusiones y problematizaciones de otros docentes con sus propios relatos. Nos interesa sostener un convite que posibilite otros/nuevas reflexiones acerca del trabajo de educar. Son otros quienes irán “completando” con otras miradas este y sus relatos de escuela.

## Bibliografía

- BARRAULT O. (2008) *Psicología comunitaria y espacios de encuentro: una lectura desde la subjetividad*. Mimeo. Facultad de Psicología, UNC.
- CONTRERAS DOMINGO J. (2009) Prólogo al libro *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens, Bs As.
- CULLEN C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Editorial La Crujía. Bs As.
- DUSCHATZKY S. (2007) “*Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas*”, en Revista *Propuesta Educativa* N.º 27, Año 16. Bs As.
- LARROSA J. (2009) “*Palabras para una educación otra*”, en Skliar C. y Larrosa J., *Experiencia y alteridad en Educación*. Homo Sapiens. Bs As.
- MEIRIEU P. (2013) “*La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*”. Conferencia. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- NOEL G. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM Edita. Bs As.
- KANTOR D. (2007) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante Editorial. Bs As.
- MADDONI, P. (2014) *El estigma del fracaso escolar*. Editorial Paidós. Bs. As.
- OSORIO, F. (2006) *Violencia en las escuelas: un análisis desde la subjetividad*. Ediciones Novedades Educativas. Bs As.
- TENTI FANFANI, E. (1999) “*Más allá de las amonestaciones: el orden democrático en las instituciones escolares*”. UNICEF, Bs As.
- SKLIAR C. y LARROSA J. (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens, Bs. As.

# RECONFIGURACIONES INSTITUCIONALES Y EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN UN CENTRO DE ACTIVIDAD INFANTIL DE CÓRDOBA CAPITAL

Ana Belén Caminos<sup>308</sup>

Marina Yamila Yazzy<sup>309</sup>

## Resumen

El escrito da cuenta de avances de investigación realizados en el marco del proyecto “Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad”, radicado en el Centro de Investigaciones de la FFyH, de la UNC.

Nos detendremos, especialmente, en la construcción de propuestas socioeducativas gestadas en un Centro de Actividad Infantil (CAI) de una escuela primaria pública. Este espacio, en proceso de institucionalización, reconfigura prácticas y vinculaciones con el saber. Desde allí, nos preguntamos cómo estas propuestas pedagógicas habilitan nuevas experiencias de niñez e interpelan la reorganización de tareas y el trabajo educativo en escenarios institucionales singulares, históricos y complejos.

## PONENCIA

La educación se inscribe en el tiempo,  
lugar de encrucijada de cruces y saberes;  
da cuenta del anudamiento de las generaciones;  
de la construcción de culturas y creencias,  
pero también de particularidades, de diferencias,  
de aquello singular e irrepetible.

¿Cómo anudar los tiempos que convergen y divergen  
en el acto educativo, acto de múltiples dimensiones temporales?

Violeta Núñez (1999, p. 144).

Los hallazgos que se recogen en este escrito son iniciales y pretenden dar cuenta de primeros interrogantes y preocupaciones en relación a prácticas gestadas institucionalmente en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba capital. Pretendemos presentar algunas reflexiones en torno las propuestas educativas

<sup>308</sup> Correo electrónico: anabelencaminos@gmail.com

<sup>309</sup> Pertenencia institucional: Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: marina.yazzy@gmail.com

que se desarrollan con niñas y niños, en pos de sus derechos, en espacios socioeducativos dentro de la escuela.

En ese sentido, presentaremos algunas descripciones respecto del espacio, deteniéndonos en la reconfiguración de la trama cotidiana escolar de la mano del Centro de Actividades Infantiles (CAI). Luego, nos centraremos en las infancias, experiencias y derechos, para finalmente abordar los espacios de encuentros posibles.

## **Sobre el Centro de Actividades Infantiles**

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) funcionan en las escuelas primarias, y formaron parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación de la Nación impulsó desde el año 2008 a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, con el objetivo de contribuir a la igualdad y calidad educativa de las niñas y los niños que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. Las niñas y los niños participan en diversas actividades culturales: artísticas, científicas, tecnológicas, deportivas, recreativas y otras que se consideran relevantes en la comunidad. Estas propuestas están a cargo de maestros y talleristas que las diseñan teniendo en cuenta la contribución de cada una de ellas a la inclusión cultural y la participación social.

El CAI en el que nos centramos, funciona desde el año 2010, en una escuela primaria situada al sudoeste de Córdoba capital, a las afueras de la ciudad. En uno de los primeros que comenzó a funcionar en la provincia de Córdoba. Los talleres culturales se desarrollan los días sábados, incorporando niñas y niños de distintos niveles del Sistema Educativo. Si bien funciona en la escuela primaria, participan estudiantes del jardín<sup>310</sup> y la escuela secundaria de la zona.<sup>311</sup>

Durante los días de semana, las maestras comunitarias realizan actividades de apoyo pedagógico a las niñas y a los niños que asisten al nivel inicial y primario, con el objetivo de acompañar y fortalecer las trayectorias escolares y/o educativas. Aquí cabe aclarar, que quienes van a apoyo escolar son aquellas niñas y niños que *“tienen dificultades en el aprendizaje o problemas de conduc-*

---

<sup>310</sup> Se trabaja con niñas y niños del jardín a través de un proyecto llamado “Camino Inicial”. (2013)

<sup>311</sup> Existen escuelas secundarias en la zona que ya no llevan adelante los CAJ (Centro de Actividades Juveniles), por ello se creó un proyecto llamado “Camino secundario” para convocar a esos jóvenes a participar de las actividades del CAI. Se trabaja en conjunto con los coordinadores de curso. (2013)

ta” (entrevista Maestra Comunitarias, 2018). Una de las maestras comunitarias que participa desde el origen del CAI nos comenta *“la docente por grado hace una lista de niños, esa lista va a dirección y la directora decide si (la niña, niño) va o no (al apoyo escolar)”*.

Las maestras comunitarias se comunican con la maestra de grado y coordinan qué actividades dar y cómo continuarlas en el apoyo escolar con los niños. Estos acuerdos se fueron consolidando a lo largo de los años, de la mano del equipo directivo, atendiendo a las cuestiones significativas de la propuesta pedagógica y el acompañamiento que requieren las niñas y los niños.

El equipo de trabajo se encuentra conformado por un coordinador, dos maestras comunitarias de nivel primario y una de nivel inicial, y tres talleristas (un profesor de educación física, una profesora de teatro y una profesora de educación artística). Dicho equipo, desde el proyecto anual, se propone abordar los ejes de Convivencia, Cooperativismo y Literatura que se enmarcan dentro del Proyecto Educativo Institucional, orientado a la diversidad, el arte, la oralidad, la lectura y escritura para un plan de mejora.

Los talleres culturales, se encuentran organizados por grupos de distintas edades: de 4 a 6 años, de 7 a 11 años y de 12 a 15 años. Cada grupo es coordinado por dos talleristas que desarrollan las actividades propuestas y acordadas por el equipo de trabajo.

Los ejes citados dentro de la escuela han servido de guía para organizar y planificar dicha propuesta CAI 2017, donde a partir de los talleres y actividades que se desarrollan los días sábados, se espera la participación de toda la comunidad, afianzando así el sentido de pertenencia dentro de la institución.

## **Reconfigurar la trama cotidiana escolar**

En las instituciones singulares, los sujetos trazan, inventan y construyen tiempos, espacios y propuestas educativas que posibilitan encuentros múltiples y diversos. Ahora bien, estas invenciones no se hacen de un día para otro ni por sujetos individuales; la constitución de otros tiempos, espacios y prácticas se van gestando de la mano de transformaciones sociales, culturales e institucionales, por atravesamientos de las políticas educativas. Reconocemos que, en las marcas de origen de los CAI, emergen ciertos propósitos institucionales.

“Un CAI es “una organización dentro de una organización”, hasta se podría pensar y decir que es “una escuela dentro de una escuela”. Y quizás sea ese el sentido –uno de los sentidos– de lo que venimos repitiendo desde el inicio: el CAI es más escuela. Esta frase va gene-

rando diferentes sentidos a medida que avanza la experiencia-CAI, cada vez que se actualiza, es decir: cada vez que se pone en acto, se inaugura, en cada jurisdicción, en cada sede escolar o comunitaria. El CAI, necesariamente, redobla la experiencia escolar, pero –también necesariamente– no la repite. El CAI no es una instancia especular de la escuela, es decir: no la duplica, por el contrario es la oportunidad de que la escuela dé –se dé a sí misma– una vuelta de tuerca más” (Documento “El encuentro entre la Escuela y el CAI”, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Programa Centro de Actividades Infantiles, 2012).

No cabe duda que en la conformación histórico-institucional se viene gestando la consolidación del espacio dentro de la escuela primaria, en el hacer diario se hace escuela dentro de la escuela. Los sentidos que encierra este espacio desde los propósitos de las políticas socioeducativas pretender dar cuenta de los modos en que se reconfigura la trama cotidiana escolar de la escuela primaria, de la mano de la institucionalización del CAI.

Nos cuenta la directora:

*“Al inicio del CAI, hubo muchas dificultades con algunas actividades, costó llevarlas adelante como proyecto institucional. Luego, a lo largo del tiempo, cuando se fueron concretando ideas y se conformó el equipo de trabajo, se observó que las diversas actividades que se realizaban en el marco del CAI, posibilitaron una relación más estrecha con las familias, se redujo el ausentismo, se logró articular con el jardín del barrio para invitar a los niños que allí asisten, a participar del CAI”* (Entrevista directora de la institución, 2018).

Pensamos las instituciones educativas como formaciones sociales, complejas e históricas, producto de procesos dinámicos y contradictorios que devienen de una historia de institucionalización que supone tensiones y anclajes sociales, culturales y subjetivos en el seno de transformaciones, y que en su hacer demandan reconfiguraciones institucionales. En este sentido, resulta necesario preguntarnos respecto de la novedad que viene a instalar el CAI en las instituciones educativas primarias, en proceso de institucionalización, que viene a gestar nuevos espacios, prácticas y vinculaciones con el saber.

Se expresa “Aquí no se le cierra la puerta a nadie” (Entrevista Maestra Comunitaria-2018), refiriéndose a la participación en los talleres de los días sábados de los jóvenes de la Escuela Secundaria de la zona. Esta decisión que discute, conversa y acuerda el equipo (CAI y de gestión) nos permite pensar en la forma

en que se preocupan y ocupan de las niñas, niños y jóvenes del barrio. Su labor excede a los estudiantes del nivel inicial y primario. La institución excede sus propias fronteras para alojarlos y para hacerle un “lugar” en la escuela.

Ávila (2007) sostiene que, bajo ciertas condiciones históricas, a fin de escolarizar a poblaciones con problemáticas particulares, surgen formas escolares que, abiertas al encuentro con otras lógicas institucionales, logran acoger a las niñas, niños y jóvenes a través de una adecuación a sus necesidades y situaciones particulares.

*“Era todo nuevo. Fuimos aprendiendo en el camino y todos los años había una modificación, con objetivos más claros, trabajamos con diferentes problemáticas (...), fuimos creando fichas de evaluación, informe de cada niño...”.*

En estas palabras se encierran los procesos de gestación del espacio CAI. El hacer cotidiano, el día a día, se va gestando de la mano de sujetos concretos, acuerdos y prácticas, que en ocasiones interpela el propio espacio institucional de la escuela primaria, ese “fuimos creando” que expresa la entrevistada da cuenta del modo en que se va “amasando”, se va haciendo el espacio en tanto novedoso. Ahora bien, esa novedad no se da de la noche a la mañana, la novedad es novedad en tanto se instala como práctica y espacio instituyente.

## **Infancias, experiencias y derechos**

Las experiencias formativas de las niñas, niños y jóvenes<sup>312</sup> se ponen en juego con los otros, teniendo lugar *en relación con otros* y dirigiendo sus efectos *hacia otros*. En tal sentido, las experiencias de infancias en estos espacios implican, lo que Dubet y Martuccelli (1997) plantean para el ámbito escolar; los estudiantes transitan sus experiencias, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Ahora bien, podemos pensar la experiencia en ese punto de encuentro entre lo público y lo privado, entre lo individual y lo social siendo esta zona de intersección la que puede convertirse en objeto de análisis generando las condiciones necesarias para identificar y analizar “aquellas experiencias que habilitan oportunidades de pensar el mundo y de pensarse en el mundo de otro modo” (Diker,

---

<sup>312</sup> Las miradas construidas en el equipo en torno a la niñez y sus procesos han abreviado en interesantes trabajos de S. Carli y P. Redondo, cuyas perspectivas han permitido pensar a las niñas y niños como sujetos históricos y constituidos en el seno de múltiples procesos, las tensiones contextuales.

2004). En el caso del CAI, surgió con fuerza la idea de identificar cuál era la lógica propia de los espacios socioeducativos, para poder contextualizar el ámbito en donde se da la construcción de las experiencias formativas, que ofrecen otros vínculos con el saber. Es desde aquí, que nos situamos en las experiencias infantiles formativas, desde lo vivido y lo aprendido en estos contextos, territorios e instituciones de impronta socioeducativa. Recuperar los aportes de Diker (2004), nos insta a adentrarnos en el concepto de experiencia, en tanto acto de interiorización, de transformación de uno mismo desde las prácticas sociales atravesadas. La experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe en su devenir y las pone en cuestión. En este sentido, ambas investigaciones se focalizan en el niño y el modo en que vive, aborda y significa la diversidad de situaciones que se le presentan y que activamente resuelve en la trama de las relaciones sociales cotidianas y las dinámicas familiares.

Carli (2003) refiere que las niñas y niños se constituyen como tales en el tránsito por un *tiempo de infancia* cuyos sentidos van variando históricamente, en la trama de una sociedad en la que se conjuga el tiempo biológico, como momento vital, el tiempo de constitución subjetiva en relación a otro adulto y el tiempo institucional, espacio de experiencia provisto, en nuestra sociedad, por la escuela.

En los últimos años, se presentaron ciertos procesos de transformación en las políticas de niñez en la Argentina que hoy se encuentran fuertemente interpe- lados, vulnerados y vaciados por las políticas nacionales actuales. Aunque cabe aclarar que estos espacios socioeducativos se fueron gestando y consolidando desde el impacto de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, sancionada en 2005, y el consecuente desarrollo del Plan Nacional de Acción por los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, desde los cuales se promovió modificaciones normativas e institucionales; y de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde se reconoce la educación como bien público y social, y como responsabilidad estatal.

Desde los lineamientos, estos espacios socioeducativos habilitan y sostie- nen una idea de sujetos (niñas, niños y jóvenes) con pleno derecho. Esta con- cepción se halla en el corazón mismo de las leyes anteriormente mencionadas. Al respecto, Ávila (2012) sostiene:

“Partimos, además, de sostener la igualdad de derechos en educa- ción como un presupuesto vital y principio fundante, que pese a las permanentes contradicciones a las que está expuesta, constituye – como señala Graciela Frigerio– ‘la ficción teórica con efectos’, y más



precisamente convicción ético política que sostiene el sentido de las prácticas educativas” (2012, p. 3).

Desde este enfoque de las políticas emprendidas en el período 2003-2015, se manifestaron en los territorios, en las instituciones sociales y educativas, la implementación de diversos programas y proyectos destinados a la inclusión social de niñas, niños y jóvenes, entre los cuales se hallan los CAI. Podemos observar que emergen modos de pensar y mirar a los sujetos, como así también principios de la educación y el educar. Desde allí, los procesos institucionales y educativos, se construyen y consolidan en la historia de un país, en sus marchas y contramarchas, resultado de relaciones de fuerza en coyunturas específicas.

Las transformaciones que estas políticas promueven y las prácticas que se generan en torno de ellas, responden a un cambio de paradigma. Desde el pasaje paradigma protección cautelar/tutelar,<sup>313</sup> al paradigma de protección integral.<sup>314</sup>

Se convocaron a las organizaciones sociales, comunitarias y educativas en la recuperación de la participación y construcción colectiva de ciudadanía; se pasó del concepto de beneficiario al de sujeto de derecho/titular de derechos. (Políticas Sociales del Bicentenario, 2011)

Como se mencionó anteriormente, al hablar de las infancias, nos referimos siempre a tránsitos múltiples, diferentes, diversos, aunque sí es posible situar algunos procesos globales y comunes que las atraviesan. Esa mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales, que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los estados-naciones, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunica-

---

<sup>313</sup> Paradigma Tutelar, pone el acento en lo que le falta al niño para estar en condiciones de interactuar dentro del mundo de los adultos. Desde esta perspectiva, el niño no ha completado el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales que les permitirían discernir entre el bien y el mal, y, por lo tanto, requiere de la presencia tutelar del adulto para que lo guíe, lo proteja del entorno e incluso de sí mismo. Se dice que esta visión considera al niño como objeto de protección.

<sup>314</sup> El enfoque de Protección Integral rescata la idea de niños y adolescentes como sujetos, que, por estar creciendo, lejos de verse privados de derechos, tienen aún más, los derechos especiales por su condición de seres en crecimiento. Supone la obligación del Estado de adecuar sus políticas públicas para garantizar no sólo el desarrollo integral de niños y jóvenes sino también el ejercicio de todos sus derechos, replanteando las obligaciones de cuidado y protección hacia niños, niñas y adolescentes, y dotando de contenidos, pero también de sentidos a las acciones que debemos desarrollar.

ción en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales y estructurales que afectaron la escolaridad pública (Carli, 1999).

Reconocer a las niñas y niños como sujetos de derechos, implica reconocer un Estado responsable de trabajar sobre las condiciones que hacen posible la inclusión. Aún en el contexto desfavorable que estamos transitando en nuestro país, hoy estos espacios socioeducativos significan el lugar privilegiado para promover y generar desde la articulación, nuevas formas, es decir reconfiguraciones institucionales que alojen a las niñas y niños. Podríamos pensar que los CAI como espacios educativos y comunitarios de inclusión, son corresponsables del pleno cumplimiento de esos derechos en desarrollo. Es decir, que las prácticas institucionales que se llevan a cabo pretenden contemplar este plus de derecho.

“(...) es necesario generar las condiciones en las que niñas, niños y jóvenes puedan crecer en un entorno pedagógico democrático, a partir de la creación de las condiciones psicosociales para que activen su autoestima y puedan reconocerse en los otros, y las condiciones materiales –espacios de participación y toma de decisiones– que permitan desarrollar plenamente la ciudadanía” (Estrada, 2000, p. 42).

En este marco, las políticas socioeducativas se piensan como reparadoras, en tanto: “donde hay una necesidad nace un derecho”, los procesos y prácticas institucionales privilegian la protección y reconstrucción del tejido social; y despliegan políticas compensadoras que tienen como eje principal la inclusión social, son preventivas, promotoras y permiten la construcción de mayor ciudadanía; se ejecutan haciendo hincapié en el derecho a la educación. Es aquí, donde aparece fuertemente cómo el Estado piensa al pueblo y los derechos a restituir y garantizar. (Yazyi, 2015, p.14)

A fines del año 2015 ante el cambio de gobierno, los CAI funcionan en algunas provincias y en otras no. En el caso de la provincia de Córdoba, que adhiere a esta política desde el 2010, los CAI siguen vigentes. Este punto no nos parece menor, puesto que nos habla del pasaje de una política pública nacional interrumpida (“vaciada” en lo real) que es “tomada” y continuada, como política pública local, a nivel provincial en el caso cordobés.

Hoy, estas nuevas institucionalidades ya no forman parte de la agenda educativa nacional. Sin embargo, subsisten experiencias en territorios y jurisdicciones puntuales que nos permiten dar cuenta de los cambios estructurales y complejos realizados por las políticas estatales durante 2003–2015, y

que continuando reconfigurando aún hoy lo institucional, crean nuevos espacios institucionales, nuevos tiempos y promueven otros vínculos con el saber. Desde aquí que nos preguntamos cómo estas propuestas pedagógicas habilitan nuevas experiencias de niñez e interpelan la reorganización de tareas y el trabajo educativo en escenarios institucionales singulares, históricos y complejos.

## **Espacios de encuentros posibles...**

Nos parece interesante centrarnos en los múltiples espacios de encuentro entre generaciones que se propician de la mano de los actores de la institución, estos tratan de atender a la demanda territorial, a las problemáticas que acontecen en el contexto en el cual se inscriben, desarrollando diferentes acciones que contemplen los particulares modos en que las necesidades sociales, económicas y culturales se manifiestan.

En palabras de Ávila, nos situamos desde

“(...) el interés por los nuevos –al decir de Hannah Arendt– compartiendo la necesidad de repensar la sociedad a partir de la capacidad para hacer lugar a los recién llegados, para acogerlos, cobijarlos y hacerlos partícipes activos en las tramas sociales y la cultura de una época” (2012, p.3).

Durante el desarrollo de uno de los talleres, una de las maestras comunitarias a cargo del grupo de 7 a 11 años manifiesta:

*“(...) para este año estamos trabajando desde la literatura infantil con la metáfora de los animales, partimos de pensar las mascotas que tienen en sus casas, y pensamos en animales de su contexto cercano, por ejemplo el caballo que usan para el carro con el cual juntan cartones algunas familias, luego vamos pensando en distintos animales...esos que son raros o no tan conocidos, jugamos con las letras y los modos en que se escriben (...)”* (Diálogo con Maestra Comunitaria-2017).

Podríamos pensar en cómo estas actividades propuestas dan cuenta de una mirada atenta respecto de las particularidades de esos sujetos y el contexto; partiendo de lo conocido, pero ampliando las posibilidades de imaginar y transitar aquello que genera curiosidad.

“(...) la potencia del encuentro posible entre Escuela y CAI es, sin lugar a dudas, la oportunidad irrefragable de volver a enseñar y a aprender, para todas y para todos, niñas, niños, jóvenes, adultos fa-

miliares, adultos institucionales” (Documento “El encuentro entre la Escuela y el CAI”, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, Programa Centro de Actividades Infantiles CAI, 2012).

Pretendemos profundizar y continuar explorando en torno a los modos en que el espacio CAI se habilita experiencias de encuentro, gestación de experiencias de un nuevo comienzo, “de estar ahí”. Cómo se configura un lugar de encuentro entre generaciones cuando el “otro” responde siempre, por definición, a lo incalculable.

Resulta interesante reflexionar cómo esta escuela primaria ubicada en los márgenes de la ciudad, es centro para esas niñas y niños: aloja, alberga, hace lugar, otorga un “nuevo tiempo” donde los patios y las aulas se pueblan de música, papeles de colores, cuentos, juegos y deportes.

Los CAI implican un modo de *hacer escuela*, en el contexto la escuela primaria, en tanto espacio novedoso implican una apuesta por aquello que vendrá, por aquello que “está siendo” en el cotidiano, en el día a día, apelando a lo justo.

Palabras más que significativas las que nos acercan Masschelein y Simons (2014) a propósito del lugar social de la escuela en el presente:

“Creemos que es precisamente hoy –en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente– cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible)” (2014, p.3).

Es la escuela (en tanto institución social que se configura a la luz de las prácticas sociales y educativas colectivas gestadas por los educadores), el espacio privilegiado para reconfigurar nuestras prácticas, construir los procesos en juego desde la convicción y la responsabilidad política. Desde aquí, las expe-

riencias de infancia requieren prolongar la mirada, atender en clave de justicia lo que acontece hoy pero también mañana... pensar y nombrar a las infancias representa un acto político... (Redondo, 2012). La confianza en el acto pedagógico, en el trabajo docente y en la transmisión cultural (en el sentido que lo entiende Laurence Cornú, 1999), desde la enseñanza cotidiana que habilita la apertura a mundos culturales, podríamos decir que se hace escuela (se construyen escuelas) desde la singularidad y bajo el principio de la inclusión.

## Bibliografía

- ÁVILA (comp.) (2016) *Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- ÁVILA, O. (2012), “*Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales*”, en *Cuadernos de Educación* Año X – No 10 – Córdoba.
- CACCIUTTO, C.; BOUCHT, N. y BRÁNCOLI, J. (2014) “*Pobreza persistente: trayectorias (educativas) y mediaciones (comunitarias)*”, en: *Revista de Políticas Sociales*. Centro de Estudios de Políticas Sociales, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno. Año 1 Número 0. 2014
- CARLI, S. (1999). Cap. 1 “*La Infancia Como Construcción Social*”, en: Carli, Sandra *De La Familia a la Escuela: Infancia Socialización y Subjetividad*. Ed Santillana. Bs. As
- CARLI, Sandra (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la Infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1950*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CARLI, Sandra (2006). *La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Paidós, Bs.As.
- DIKER, Gabriela. (2004) “*Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*”, en Frigerio Graciela y Diker, Gabriela (coords.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes La habilitación de la oportunidad*. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas, Fundación CEM, Bs. As.
- DUBET, F. y MARTUCCELI, D. (1997): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- ESTRADA, M. (2000). *La participación está en juego*. Bogotá: UNICEF Colombia y Fundación Antonio Restrepo Barco.
- KLIKSBERG, B. (2015). *El gran desafío. Romper la trampa de la desigualdad desde la Infancia*. Editorial Biblos. CABA

- MASSCHELEIN J. y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- REDONDO, P. (2012), “*Entre’ generaciones: infancia, tiempo y política*”, en Southwell, Myriam (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.
- YAZYI, M. (2015). “*Prácticas Instituyentes en la conquista de Derechos: tramas de Infancia y Juventud en Villa La Tela*”. Trabajo Final de la Especialización en Abordaje Integral de las Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario. Universidad Nacional de Lanús. Argentina.

### **Revistas, documentos y leyes**

- “Políticas Sociales del Bicentenario. Tomo I” Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y del Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2011)
- Documento de la DIRECCIÓN NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS S/R
- Ley N° 26.206/2006 de Educación Nacional
- Ley N° 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes
- Nueva Institucionalidad para un país más Justo e inclusivo. SENNAF.

# **PARTICIPACIÓN INFANTIL: UNA CONSTRUCCIÓN HACIA EL PROTAGONISMO DE NIÑOS DE PRIMARIA**

Florencia Caparelli<sup>315</sup>

Irina Dileo

Cindi Visilio

## **Resumen**

Se presenta la sistematización de una experiencia realizada en un proyecto de participación infantil, dentro de las Prácticas Pre-Profesionales (Facultad de Psicología, U.N.C). El eje fue describir la construcción de la participación protagónica infantil (PPI) de alumnos de tres escuelas municipales. Los objetivos generales planteados fueron indagar cómo se construye el proceso de PPI de alumnos de escuelas municipales y promover la PPI en escuelas municipales participantes del proyecto. La metodología empleada consistió en la investigación-acción con enfoque etnográfico para trabajar con alumnos de primaria, en talleres.

**Palabras claves:** participación infantil – modalidades de participación – vínculos

## **Introducción**

La presente ponencia se recuperan aportes, miradas e interrogantes de un trabajo de integración final desarrollado dentro del Programa de Prácticas Pre-Profesionales en el Contexto Educativo de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba) durante el año 2015, con el fin de obtener el título de grado. Dado que esta modalidad de egreso promueve el aprendizaje del rol, articulando y tensionando teoría y práctica, consideramos importante compartir la experiencia.

Nuestra práctica se desarrolló en el proyecto “Foro de niños y niñas de las escuelas municipales”, incorporado por primera vez en el Programa de Prácticas. Por lo tanto, la práctica fue una experiencia novedosa tanto para nosotras como practicantes, para el programa y como para la Comisión de Participación Infantil, a cargo del proyecto. Otra particularidad es que nuestra inserción también se realizó fue en tres escuelas municipales participantes del mismo.

---

<sup>315</sup> Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: florenciacaparelli@gmail.com

El foro está destinado a niños y niñas de quinto grado del turno mañana y tarde, con la guía y acompañamiento de docentes del área de Ciencias Sociales y de “ramas especiales”. Es un proyecto propuesto y llevado a cabo desde la Comisión de Participación, dependiente de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la ciudad de Córdoba. Las profesionales que conforman la Comisión de Participación integran, a su vez, el equipo interdisciplinario que frecuenta estas escuelas semanalmente. El equipo interdisciplinario se conforma por diferentes profesionales (psicólogos, docentes de ramas especiales, psicopedagogos, abogados, trabajadores sociales), quienes visitan semanalmente en subequipos a todas las escuelas municipales. Su objetivo es asesorar y acompañar a éstas en lo que respecta a los procesos y problemáticas que enfrentan en su cotidianeidad.

Cabe destacar que el foro es pensado de manera procesual, lo que permite que surjan modificaciones y adecuaciones a las distintas realidades. En tanto proceso, consta de tres instancias, siendo la primera de ellas los encuentros de **pre-foro**, los cuales se realizan cada miércoles de agosto en cada una de las escuelas participantes. En estas jornadas, los niños realizan actividades que son similares a las que se desarrollan en el foro. La instancia del **foro**, propiamente dicha, se desarrolla el primer sábado del mes de septiembre durante la mañana, en una escuela-sede que es seleccionada con anterioridad. Seguido a ello, tiene lugar la última instancia que conforma el proyecto, el **post-foro**, que se lleva a cabo al siguiente miércoles en cada una de las escuelas participantes con el fin de socializar la experiencia, las propuestas y los acuerdos.

A partir del acercamiento durante la etapa de inserción, mediada por la observación, la escucha y el diálogo fue posible construir el eje de sistematización, el cual fue: ¿Cómo se construye la participación protagónica de alumnos de quinto y sexto grado de escuelas municipales? A su vez, delimitamos nuestro objeto de intervención, y construimos los objetivos tanto de investigación como de intervención, empleando la metodología cualitativa como enfoque para elaborar el plan de acción. Finalmente, realizamos un análisis de articulación teórico-práctica, tomando aportes de la psicología, la sociología y la antropología, hecho que permitió reconstruir la experiencia vivida, abriendo nuevos sentidos e interrogantes.



## Objetivos

### Objetivo general:

- Indagar cómo se construye el proceso de participación protagónica infantil de alumnos de quinto y sexto grado de escuelas municipales.

### Objetivos específicos:

- Identificar las condiciones que favorecen la construcción de la participación protagónica infantil en escuelas primarias.
- Conocer cómo se construye la participación protagónica infantil mediante la interacción entre alumnos que ya han vivenciado la experiencia del Foro y aquellos por participar.

## Metodología

Para la realización de nuestra práctica, empleamos la metodología cualitativa que según Yuni y Urbano (2005), su uso permite comprender los procesos y fenómenos sociales como resultado de coordenadas sociohistóricas y, por lo tanto, construidas por los sujetos en su interacción permanente con la realidad, enmarcados en ciertas condiciones concretas de existencia. Por su parte, la construcción de conocimientos sobre tales fenómenos se lleva a cabo sobre la base de una relación horizontal con los sujetos estudiados, con miras a reconocer y recuperar sus saberes y, en esa relación, la objetividad se construye a través de la explicitación de los preconceptos, concepciones e implicancias del investigador. Igualmente, sus supuestos ético-políticos deben ser explicitados ya que forman parte del proceso de construcción de conocimientos. Más aún, tal como lo señala Guber (2011), es imposible relacionarse con el mundo empírico sin el involucramiento de los sentidos y de los sentimientos; de allí que “la subjetividad forma parte de la conciencia del investigador y desempeña un papel activo en el conocimiento” (p.57).

Desde este enfoque cualitativo, tomamos aportes de la investigación-acción y de la etnografía. En cuanto a la **investigación-acción**, Yuni y Urbano (2005) sostienen que “supone una formulación de conocimiento basada en una reflexión de los propios sujetos de investigación. Se investiga con los actores y no a los actores sociales” (p.139). A la vez, supone un mayor compromiso con los cambios sociales, elaborando colectivamente saberes acerca de la realidad de los actores sociales. Se lleva a cabo en los contextos naturales de los sujetos;

es flexible, creativa, formativa y crítica, promoviendo de este modo, la relación entre teoría y práctica (Blandez en Yuni y Urbano, 2005).

Al mismo tiempo, algunos autores le agregan la palabra “participativa o participante” para dar cuenta de que a investigación-acción busca impulsar cambios en los sujetos de investigación (Di Tella, Chumbita y Gamba, 2008). En el mismo sentido, Yuni y Urbano (2005) sostienen que la investigación-acción pretende hacer un análisis de las prácticas con la intención de generar cambios y, a la vez, producir conocimiento científico, integrador y contextual, acerca de la reflexión que hacen los sujetos de su propia realidad con el objetivo de que responda a sus intereses y demandas.

Por su parte, la etnografía puede ser entendida como una estrategia metodológica que permite comprender los significados de las prácticas que despliegan los sujetos en su cotidianidad. Consiste en un doble movimiento interpretativo: por un lado, el investigador interpreta los significados que revisten las acciones realizadas por los actores sociales y, por otro, interpreta las interpretaciones de aquellos actores (Yuni y Urbano, 2005).

A partir de los objetivos propuestos, consideramos que tanto la investigación-acción como la etnografía posibilitaron comprender los significados acerca de la participación infantil construidos desde el proyecto, para articular intervenciones en pos de fortalecer una participación más protagónica. La singularidad de tales enfoques radica en que permiten “sumergirnos” en el contexto en el que las prácticas de los actores sociales se despliegan, a los fines de construir conocimiento local a partir de tensionar los registros con las teorías. Al mismo tiempo, esto habilita a que los actores sociales puedan re-conocer-se en los sentidos de sus prácticas (Yuni y Urbano, 2005).

## **Participantes**

Los destinatarios directos de la intervención fueron los alumnos de quinto y sexto grado de tres escuelas municipales, quienes son en su mayoría habitantes de los barrios donde están emplazadas. Reconociendo la singularidad que constituye a cada institución escolar, en tanto resultan de procesos sociohistóricos, creemos pertinente destacar la ubicación geográfica de las escuelas en las que nos insertamos ya que, en nuestra experiencia, formó parte del entramado de condiciones para promover la participación infantil: se trata de escuelas ubicadas en barrios periféricos de la ciudad de Córdoba. Teniendo en cuenta los aportes de Redondo y Thisted (1999), consideramos que estas escuelas se encuentran en los márgenes. Estas autoras utilizan dicha metáfora para nominar

a las escuelas en condiciones de pobreza y así dar cuenta de cómo, en algún punto, las diferencias que produce la pobreza, en tanto frontera social, se profundizan en el espacio escolar, constituyéndose, de algún modo, en fronteras educativas. La noción de margen permitió preguntarnos acerca de la posibilidad de construir procesos de inclusión frente a condiciones de alta exclusión y, más aún, cómo en tales condiciones se podría promover una participación protagónica cuando advertimos la vulneración de derechos los niños (como el derecho a la alimentación, a la vestimenta, a la salud, a la educación, a no trabajar y a acceder a los servicios públicos como luz y agua potable, una vivienda digna, entre otros).

En cuanto a la concepción de infancia, a partir de la lectura de distintas bibliografías, evidenciamos que, como objeto de estudio ha cambiado considerablemente a lo largo de la historia dado que es una construcción socio-histórica y, tal como sostiene Ariés (1987), dichos cambios responden a los modos de organización socio-económica de las sociedades, los intereses socio-políticos, el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales, así como al desarrollo de políticas sociales pertinentes (Imhoff, Marazca, Marazca y Rodríguez, 2011). En el actual contexto socio-histórico, signado por la globalización, el consumismo y el individualismo, los niños no son ajenos a tales prácticas de consumo; en efecto, son vistos como “grandes consumidores”. Por ello, el mercado se favorece al contar con nuevos clientes destinando a ellos, productos, servicios y publicidades. Es decir, comienza a tener mayor peso su capacidad de acceso a los productos que su status de niños (Luciani Conde, 2015). Frente a ello, Vidoz y Coicaud (2015) señalan que la exacerbación de los procesos de exclusión resultantes del sistema productivo global, ha dado paso a que se profundice la invisibilización de los procesos de vulneración de los derechos de los niños. A la par de esta tendencia globalizante, las concepciones que los adultos tienen acerca de la niñez también se han homogeneizado y, con ello, se han desdibujado las singularidades de cada contexto local, dando por resultado una “niñez globalizada”. Así mismo, esta “infancia global” ignora las diferencias de género, de pertenencia étnica y de clase social, provocando, de este modo, un acortamiento de los tiempos que socialmente se le han atribuido a la niñez, como resultado de la vorágine característica de la *sobremodernidad* (Augé, 1992).

## Instrumentos

En cuanto a los instrumentos y técnicas empleadas, destacamos la observación participante, las entrevistas, la revisión de documentos y las notas de campo. La **observación participante** es un instrumento que se utiliza para obtener información directamente del contexto donde interactúan los actores sociales, describiendo las acciones, los discursos y, en fin, la vida cotidiana. Una de las particularidades de la misma se refiere a la proximidad con respecto a los fenómenos observados, lo cual permite “captarlos” tal y como suceden durante un tiempo prolongado por parte del investigador (Yuni y Urbano, 2005). En esa misma línea, Guber (2011) indica que en la observación participante siempre “se participa para observar y se observa para participar” (p.57), con lo cual se habilita una revisión crítica de los conceptos y se los ancla en realidades concretas.

En lo que respecta a las entrevistas, se caracterizan por ir más allá que la observación participante, ya que permiten según Guber (2004), acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos a los que las observaciones habilitan, pero sólo parcialmente. Esto debido a que se trata de una relación social entre investigador y entrevistado. Otra modalidad de recolección de datos son las **notas de campo**, las cuales son registros producidos por el propio investigador y dan cuenta de los fenómenos observados y escuchados, y las sensaciones e impresiones “más subjetivas” (Yuni y Urbano, 2005). Las ventajas de dicha técnica radican en que le permite al investigador revisar sucesos ya ocurridos, re-visar-se en su propio proceso investigativo y, también, tensionar práctica y teoría. En nuestro caso, la lectura analítica del proceso fue facilitada por la remisión constante a las notas de campo.

Finalmente, destacamos el uso de los **talleres como dispositivo de intervención**, ya que un dispositivo es “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben en Castagno, 2011. p.6). De acuerdo a ello, Fernández (2007), retomada por Castagno (2011), señala que los dispositivos resultan útiles ya que “disponen” condiciones apropiadas para visibilizar y enunciar los hechos de un determinado modo y, al mismo tiempo, habilita la producción de nuevos sentidos. A los fines de nuestras intervenciones, junto a Castagno (2011) pensamos los dispositivos en dos direcciones. En el primer sentido, como análisis, lo utilizamos para conocer y de-construir los sentidos asignados a la experiencia de foro. En el segundo sentido, como propuesta, nos permite considerar al taller como un dispositivo de intervención apropiado para habili-

tar y promover la construcción de la participación protagónica infantil. Además, en lo que respecta a la implementación de los talleres, pueden ser entendidos como una metodología de trabajo grupal. En ellos, se articulan la práctica y la acción; se producen sentidos y saberes, objetos materiales y simbólicos con otros, favoreciendo la re-creación de interacciones; a la par de la movilización de sentimientos y emociones (Bonvillani, 2011). A la vez, dada la tendencia a horizontalizar los vínculos como supuesto que sostiene los talleres, se reconoce la promoción del *diálogo* como el medio para intercambiar ideas, opiniones y tomar decisiones colectivas.

## Procedimiento

Nuestra experiencia comprendió tres etapas de trabajo. La primera de ellas se refiere a la **etapa de contextualización**, en la que nos propusimos conocer el proyecto, acercarnos al equipo interdisciplinario y vincularnos con las instituciones educativas para reconocer sus dinámicas y conformar vínculos con los distintos actores institucionales. En esta etapa, cada una de nosotras acompañó a una referente, sumándose al equipo técnico de una escuela municipal. A partir de ello, pudimos formular algunos interrogantes con el propósito de incluir otras miradas y actores, sobre lo que nos habían solicitado: *registrar las actividades llevadas a cabo en las instancias de pre-foro, foro y post-foro*. El acercamiento a las tres instituciones favoreció la construcción de vínculos con los distintos actores institucionales, ya que las relaciones gestadas nos posibilitaron el ingreso a las mismas, como así también la habilitación de espacios para poner en marcha nuestra práctica. La escucha, además de servir al relevamiento de datos, permitió abrir espacios de encuentro y reflexión, habilitando el reconocimiento del otro a través de la inscripción subjetiva mediante la palabra. En dicha etapa, la observación y el registro fueron las principales herramientas que se emplearon, posibilitando el desarrollo de capacidades asociadas a la mirada y escucha atenta.

Si bien destacamos como lo más importante de esta etapa la construcción del encuadre de trabajo con las referentes del proyecto y con los distintos actores, identificamos complicaciones e imprevistos que conllevaron a la ruptura del mismo, lo cual obstaculizó la vinculación con el equipo a cargo del proyecto. Esto implicó que nosotras solicitáramos directamente a los equipos directivos la habilitación de espacios-tiempos para la realización de las actividades. No obstante, posibilitó ejercitar la flexibilidad y aprender a planificar sobre lo emergente, como así también conformar equipo de trabajo con algunos docentes.

Luego, redactamos el anteproyecto, para lo cual continuamos acompañando al equipo técnico a las escuelas, en orden a seguir recabando datos y así construir conjuntamente el **plan de acción**. Durante esta segunda etapa, presentamos entrevistas, reuniones con padres, talleres con niños realizados por el equipo y también observamos clases. Como parte del plan de acción, llevamos a cabo talleres con alumnos de sexto grado con el objetivo de promover la participación protagónica infantil, a través de la recuperación de las propuestas que ellos habían formulado en la edición precedente del foro. Esto último se relacionaba con que habíamos observado que dichas propuestas no eran recordadas por diferentes actores educativos y, por tanto, no podían ser llevadas a cabo. Una vez recuperada las propuestas, comenzamos el proceso de construcción con los niños de los pasos necesarios para llevarlas a cabo y acompañar su concreción. Las propuestas fueron: jornada de juegos entre niños y adultos; jornada de baile y canto y construcción de un escenario en la escuela; e iluminación para el barrio, posta de juegos en recreos, jornada deportiva para el día de la primavera y pintar los juegos del patio. Como resultado del proceso de organización, que implicó por parte de los niños la discusión, la toma de decisiones (ya sea consensuada en plenario o mediante la elección democrática), la relación con otros actores sociales, pudieron concretarse la mayoría de las propuestas.

Finalmente, en la última etapa, tuvieron lugar los procesos de cierre y devolución, tanto con los alumnos como con las docentes, pero no así con integrantes de la Comisión de Participación Infantil. Específicamente, con las docentes realizamos talleres a los fines de sensibilizar y abrir sentidos en relación a promover la participación protagónica infantil. Consideramos de suma importancia esta etapa, ya que nos permitió reconstruir experiencias, evaluarse y evaluarnos, reflexionar conjuntamente acerca sobre la participación infantil. La importancia de esta etapa reside en que, desde la lógica de investigación-acción, es necesario generar espacios para compartir los conocimientos construidos, como así también posibilitar una evaluación por parte de quienes participaron en el proceso y, de este modo, ponerlos en consideración del otro. Sin embargo, al no poder realizar la devolución a las referentes del proyecto, creemos que no pudimos cumplir con el compromiso de las Prácticas Pre-Profesionales, el cual consiste en realizar aportes a las instituciones, brindando los conocimientos construidos.

## Resultados

Para compartir los resultados de la experiencia, nos parece pertinente hacerlo a partir del eje de sistematización: ¿Cómo se construye la participación protagónica de alumnos de quinto y sexto grado de escuelas municipales? A los fines de responder al mismo, nos propusimos dar continuidad a las propuestas realizadas por los niños en el foro del año 2014 mediante la habilitación de espacios participativos. Éstos se materializaron en dispositivos basados en la promoción del diálogo, como medio para tender a la horizontalización de las relaciones con los niños favoreciendo una autoridad democrática, y con ello facilitar la escucha genuina, es decir que diera curso a las propuestas, necesidades e intereses de ellos. Al mismo tiempo, los dispositivos buscaron favorecer la creación colectiva a través de actividades artísticas y recreativas, posibilitando construir con otros nuevos saberes y recuperando las experiencias de cada participante. Mediante estas singularidades del dispositivo, intentamos fomentar en los niños una conciencia crítica a los fines de posibilitar el pensar por ellos mismos, y así reflexionar sobre las prácticas cotidianas institucionales.

Estas instancias, permitieron la construcción de la participación protagónica infantil a través de la discusión y toma de decisiones grupales (ya sea consensuando en un plenario o mediante la votación democrática) con el fin de jerarquizar acciones para concretar las propuestas. En este proceso, los niños pudieron relacionarse con otros actores sociales posicionados desde otro lugar: ya no únicamente desde su condición de alumnos, sino también como autores, actores y ciudadanos activos que exigían la garantía de sus derechos (al estado municipal, por ejemplo). En este sentido, asumirse como actores conllevó al reconocimiento de su compromiso y responsabilidad ya que determinaba la concreción de sus propuestas. A través de estas acciones, intentamos generar otras condiciones para el despliegue de nuevos modos de ser y hacer en la escuela.

Asimismo, es importante reconocer que la participación protagónica infantil también se construye con los adultos que la habilitan, guían, acompañan o no; por ello, consideramos importante reflexionar sobre su rol en la participación infantil. A partir de la experiencia, presumimos que tanto las dificultades presentadas para llevar a cabo las propuestas como para profundizar los objetivos del proyecto, tienen que ver con las representaciones cristalizadas en torno a la niñez. Éstas, muchas veces, no tienen en cuenta los procesos de vulneración de derechos de las poblaciones con las que trabajan. Sumado a ello, la ausencia de experiencias y espacios participativos reales para los adultos a cargo del proyecto en las instituciones, en ocasiones, da lugar a que la promoción de la participación infantil se encuentre subsumida al disciplinamiento, al control, y

a la evaluación académica; y en otras, en cambio, inhabilita la acción del adulto, inacción justificada o en las condiciones sociales de los niños, o en su falta de formación y trayectoria en asuntos participativos. Sin embargo, pudimos observar también, adultos que permitieron la construcción de la participación infantil, retomaron las experiencias de los talleres y vivencias de los niños en el foro, dando lugar a la diversidad, acompañando el proceso con confianza en los mismos desde la flexibilidad y no la reproducción de la lógica del espacio áulico.

## Discusiones

A partir de la experiencia, consideramos que los adultos desempeñan un rol fundamental en lo que respecta a la participación infantil, ya que entendemos a la participación infantil como un proceso de aprendizaje con otros en acciones concretas. En este sentido, consideramos que un aporte del adulto, en relación a la participación infantil, reside en poder construir-se como agente del desarrollo (Vigostky en Rosas y Sebastián, 2008), es decir, capaces de reconocer los saberes y experiencias previas de los niños para así poder potenciarlos en interacción con ellos. De esta manera, la relación tendería a la búsqueda de una horizontalidad e igualdad, lo cual no implica la renuncia a los propios conocimientos ni desconocer la autoridad y responsabilidad adulta. Esto es que, en tanto proceso de aprendizaje, la participación infantil también es promovida desde las prácticas participativas adultas, “la cual se desplaza progresivamente desde la centralidad a la corresponsabilidad, ya que tampoco debe confundirse la participación y el protagonismo de los niños y niñas con la mera ausencia de los adultos” (Paulín, 2012. p.74).

En la experiencia, observamos diferentes modalidades de participación presentes en las prácticas de los adultos dentro de las instituciones. Entre dichas modalidades, identificamos algunas más ligadas al “paradigma del control social de la infancia” y, a su vez, una modalidad más cercana al nuevo paradigma conocido como “protagonismo infantil organizado”, o bien “rol social de la infancia”. Finalmente, reconocimos un tipo de participación basada en los modos simbólicos de promoverla. No obstante, en algunos adultos advertimos una actitud ambivalente frente a la participación infantil, coexistiendo en ellos distintas modalidades participativas. En ese sentido, consideramos importante reflexionar sobre su rol, dado que, como señalamos anteriormente tanto las dificultades presentadas para llevar a cabo las propuestas como para profundizar los objetivos del proyecto, tienen que ver con las representaciones cristalizadas



en torno a la niñez y con la ausencia de experiencias y espacios participativos reales.

Por su parte, con la concreción de las propuestas intentamos fortalecer los objetivos del proyecto, ya que, si bien éste tiene lugar en las escuelas, aún se encuentra en un proceso de apropiación por parte de las mismas. A partir de la experiencia, observamos que, algunos docentes, viven como una “carga extra” el participar en el proyecto, puesto que no se considera parte de su agenda cotidiana a las actividades relacionadas al mismo, y por el otro se priorizan constantemente las “urgencias”. Para comprender estas dificultades de apropiación, ha sido muy importante tener en cuenta los estilos institucionales, como así también la tendencia en la ejecución del proyecto a **reproducir la forma escolar** (Dussel, 2007). Con respecto a los **estilos institucionales** (Fernández, 1995), observamos que, tanto la formalidad que dio lugar a la burocracia de las decisiones y a la rigidez, como así también la informalidad que conllevó al olvido, inercia y desinterés en el proyecto, obturaron la participación.

Teniendo en cuenta los aportes teóricos recuperados y las experiencias compartidas, consideramos que para alcanzar una promoción de la participación protagónica infantil es necesario que los adultos promuevan prácticas participativas enmarcadas en el nuevo paradigma de la infancia, evitando así que los niños queden alienados como sujetos. Sin embargo, para ello, es de suma importancia que en las instituciones educativas se favorezcan instancias de participación de y con los adultos, ya que el aprendizaje de procesos participativos facilita que se hagan extensibles hacia otros espacios y relaciones, promoviendo de hecho la construcción de vínculos democráticos. Esto es, el reconocimiento del otro como sujeto de derecho, poseedor y constructor de saberes. Sobre estas consideraciones, nos preguntamos: ¿por qué los equipos directivos, de estas instituciones, establecen vínculos verticalistas y autoritarios?; ¿qué lugar ocupan los docentes en dichas instituciones?; ¿cómo favorecer espacios participativos y democráticos con y para los docentes?

Por último, destacamos la importancia de considerar la brecha que aún existe entre las políticas de inclusión socioeducativa y, las prácticas que efectivamente se despliegan en las escuelas y cómo esa distancia facilita o no la participación infantil. La cuestión de la inclusión socioeducativa es una problemática contemporánea que plantea desafíos a las escuelas en un contexto de ampliación de derechos y cambios sociales. Sin embargo, la verdadera inclusión educativa supone reconocer la existencia de trayectorias reales, las que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema educativo y que se ven atravesadas

das por un conjunto complejo de factores que incide en las múltiples formas de transversalizar la experiencia escolar.

## Referencias bibliográficas

- AUGÉ, M. (1992). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología se la sobre-modernidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- BONVILLANI, A. (2011). “*Técnicas de educación popular. El taller*”, en Bonvillani, A. *Travesías grupales. Algunas coordenadas para trabajar/pensar con grupos*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- CASTAGNO, M. (2011). “*Dispositivos para la intervención psico-educativa. Un marco referencial para pensar el taller y el grupo en dispositivos de intervención*”, en Beltrán, M. y Gutiérrez, V. (comps.) *Dispositivos de intervención de las Prácticas Pre-Profesionales en el contexto educativo*. Córdoba, Argentina: Encuentro Grupo Editor.
- DI TELLA, T., CHUMBITA, H. y GAMBA, S. (2008). *Diccionario de Ciencias Políticas y Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.
- DUSSEL, I. (2007). “*La forma escolar y el malestar educativo*”. Clase N°4 del Curso *Psicoanálisis y prácticas socio-educativas*. Cohorte 2. FLASCO.
- FERNÁNDEZ, L. (1995). *Instituciones Educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- FERNÁNDEZ, A.M. (2007). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- GUBER, R. (2011). “*La observación participante*”, en Guber, R. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XIX Editores.
- GUBER, R., (2004). “*La entrevista antropológica: Introducción a la no directividad*”, en Guber, R. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- IMHOFF, D. MARASCA, M., MARASCA, R., y RODRÍGUEZ (2011). “*Pensar la participación sociopolítica infantil a partir de los paradigmas de infancia*”. Ficha de Cátedra, Seminario Electivo No Permanente “*Psicología Política*”. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.
- LUCIANI CONDE, L. (2015). “*La desinfantilización de la niñez en la segunda modernidad. Debates conceptuales sobre Salud Mental y niñez: subjetividad, medicalización y políticas públicas*”, en Barcala, A. y Luciani Conde, L. *Salud mental y niñez en la Argentina. Legislaciones, políticas y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Teseo.

- PAULÍN, H. (2012). **“Niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de la ciudadanía: el derecho a la participación”**, en *Sistemas de Protección Integración de los Derechos de niños, niñas y adolescentes*. Cap. 3. Ed. PROED – Programa de Educación a Distancia. Disponible en: <http://www.saa.unc.edu.ar/programas-saa/proe>
- REDONDO, P. y THISTED, S. (1999). **“Las escuelas en los márgenes”**, en Puiggrós, A. (coord.) *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin del siglo*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- ROSAS, R. y SEBASTIÁN, C. (2008). **Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces**. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- VIDOZ, S. y COICAUD, A. (2015). **“Aportes para pensar la ciudadanía”**, en Vidoz, S. (editora) *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- YUNI y URBANO (2005). **Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción**. -3ª ed.- Córdoba, Argentina: Brujas.

# CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LOS JÓVENES EN EL ESPACIO DE LA ESCUELA

María Valeria Carrara Somare<sup>316</sup>

Natalia Isaacson<sup>317</sup>

Sandra Guadalupe Ortiz<sup>318</sup>

## Resumen

El objetivo de esta ponencia es analizar la incidencia del entorno social en la constitución de la subjetividad de los jóvenes, se focaliza el análisis en la institución educativa y sus proyectos que incluyen a los mismos. Se busca comprender las interrelaciones entre la perspectiva de derechos, las prácticas institucionales y la constitución de la subjetividad, teniendo en cuenta los nuevos modos epocales de producción de la misma. Para ello es necesario comprender las relaciones vinculares que permiten la subjetivación, esencial en los modos de producción de subjetividad, así como prácticas pedagógicas o dispositivos instrumentados en la escuela se constituyen en experiencias subjetivantes o desubjetivantes.

**Palabras Claves:** jóvenes – subjetividad – escuela

El presente trabajo pretende ser un sostenimiento teórico de un proyecto de investigación en curso que centra su mirada en las prácticas pedagógicas sobre DDHH en tres escuelas de gestión privada de la ciudad de Río Cuarto, que trabajan con poblaciones sociales con diferente acceso al capital económico, social y cultural.

En esta oportunidad nos preguntamos por el impacto subjetivo que estas prácticas (proyectos institucionales, de vinculación y acciones pedagógicas), generan en los estudiantes. De esta manera, nos proponemos dilucidar algunas conceptualizaciones teóricas que nos permitan operar más profundamente en el análisis de estas prácticas recurriendo, en este caso, a la centralidad del sujeto, haciendo eje en los procesos de “subjetivación” – “desubjetivación” y en la experiencia. El concepto de subjetividad es de origen sociológico, en la producción de subjetividad se entrecruzan dos dimensiones; la singular y la social, es decir los modos como se van entramando, enlazando las coordenadas históricas y epocales en la singularidad humana produciéndola (Bleichmar, 2003).

<sup>316</sup> UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO. Correo electrónico: Cmariavaleria3@yahoo.com.ar

<sup>317</sup> UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO. Correo electrónico: taguaysaa@yahoo.com.ar

<sup>318</sup> UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO. Correo electrónico: sortiz@hum.unrc.edu.ar

Los avances en el análisis empírico de este proceso de conocimiento, nos lleva a preguntarnos: ¿De qué modos las experiencias que promueven los proyectos y prácticas sobre DDHH en las escuelas, impactan en los procesos de subjetivación de los estudiantes? ¿Cómo se vincula el proceso de subjetivación con las prácticas escolares y las experiencias que estas promueven, en DDHH?

Porter Galetar propone pensar en la importancia de la inclusión de la dimensión subjetiva en la política educativa, en tanto sostiene que no sólo el aspecto objetivo (material y simbólico) respecto de las reformas de los años 2006-2015 afectan en el plano de la igualdad social, sino que es menester mirar el plano de lo subjetivo. Denomina a esta dimensión “políticas de subjetividad” (Porter Galetar, Luis. 2006:10). La inclusión de esta dimensión se vincula con la posibilidad de construir proyectos y de comunicar-expresar las particularidades, modos a través de los cuales las personas (estudiantes y educadores) tramitan-vivencian las objetividades sociales.

En este sentido, lo primero a profundizar es la perspectiva que focaliza en los “procesos de subjetivación”, para ello, recurriremos a algunos autores que se han detenido a mirar este proceso desde una perspectiva sociológica, específicamente desde la sociología de la educación. Siguiendo a Duschatzky y Corea (2002), las prácticas pedagógicas cuentan con herramientas para convertirse y producir recursos en los sujetos para “habitar” las situaciones sociales.

Esto es, ante la mirada a una institución como la escuela, que se sostiene en un terreno de crisis en su poder de enunciación, las prácticas y relaciones que allí se establecen, contienen en su haber la posibilidad de producir subjetividad: ofrecer un espacio social, un entramado que les permita a los estudiantes y a los docentes hacer algo con lo que le sucede en tanto sujetos sociales, “producir aberturas que desborden la condición de imposibilidad, de producir nuevos posibles” (Duschatzky, S. y C. Corea. 2002:78).

Las autoras sostienen que esto es así, en tanto lo que puede provocar un intercambio social particular (como el pedagógico despojado de antiguos preceptos y mandatos moralizantes), es el alcance de un estado del proceso de subjetivación que denominan *invención*. En él, sujetos en condiciones desubjetivantes, inventan, crean y producen posiciones subjetivantes. En este proceso, se considera de primordial importancia el hacer, decir y mirar de una institución que produce una enunciación capaz de convocar al sujeto como tal. En este sentido, la institución educativa puede constituirse en un “espacio suficientemente subjetivado y relativamente operativo” (Korinfeld, 2014:3). Esto significa que frente a la avanzada neoliberal y la lógica capitalista en las que se está inmerso, tanto el docente como el estudiante, la escuela aloje a los su-

jetos, se transforme en un lugar que pueda, en parte “escapar” a la lógica del mercado y el consumo. Se constituya en un espacio que pueda funcionar como a contrapelo de esta lógica, instrumentando proyectos que pongan en tensión a la pedagogía tradicional, la cual no logra aprehender estas nuevas formas de subjetividad.

En este mismo sentido, se entiende al proceso de subjetivación como el modo en que los sujetos pueden significar la realidad, es decir traducirla, procesarla y tramitarla desde su propia singularidad. Y es aquí donde cobra relevancia lo curricular en tanto la importancia de los saberes, pero también lo vincular (docente-estudiante) como instancia de transferencia, mirada y construcción de un lugar en el otro.

Sin embargo, las relaciones pedagógicas atravesadas por contenidos culturales, albergan también intenciones de dominación y objetivación de los sujetos. Dando lugar a los procesos de desubjetivación como instancias en las cuales el sujeto se encuentra “objeto” de las situaciones. La realidad y los otros lo actúan, no es él el que lo hace con ella.

Las autoras sostienen que no se trata de un “estado puro”, en tanto si fuera así estaríamos ante una situación de no – vida social. Se refieren a “modos desubjetivantes de habitar los vínculos”. Esto sería “no poder hacer nada con la situación” (Duschazky, S. y C. Corea. 2002:72). Se trata de modos de habitar situaciones, tramitar experiencias desde la imposibilidad, quedando “a merced de lo que acontezca”, sin posibilidad de poner un límite personal a lo que nos afecta, sin poder responsabilizarnos de lo que deseamos como sujetos. En épocas de transformación o crisis sociales, los modos desubjetivantes afloran en tanto se pierden los lugares tradicionales de enunciación. Las limitaciones de las posibilidades de construir nuevos espacios de enunciación refieren a la modalidad desubjetivante de habitar y tramitar experiencias.

“La desubjetivación hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta” (Ibídem: 83). En este sentido se puede pensar en la institución educativa como espacio en el cual acontecen prácticas subjetivantes o desubjetivantes. Se retoma entonces, lo anteriormente citado al inicio en relación al espacio suficientemente subjetivado, el concepto de “suficientemente” es trabajado por Donald Winnicott, haciendo referencia a la madre suficientemente buena. Entonces ¿cómo entendemos un espacio escolar como suficientemente bueno? Como aquel que permite alojar a los sujetos en su singularidad, posibilitando experiencias en donde se tomen en cuenta las posibilidades de los sujetos que las habitan, que

permitan desplegar las potencialidades de los mismos, respetando sus trayectorias vitales y educativas.

En términos de Foucault, lo suficientemente bueno estaría relacionado con el ejercicio del poder, entonces sería el mínimo posible de dominación de los sujetos, de objetalización del otro. Es una operatoria que implica un posicionamiento político ideológico que trasciende las políticas educativas (Korinfeld, 2014).

Si bien, en contextos sociales anteriores (períodos de crisis y de reajustes del sistema capitalista), las miradas teóricas ubicaban a las poblaciones cuyas condiciones objetivas de existencia eran deficitarias y las posibilidades efectivas de apropiación del capital cultural, social y simbólico las ubicaba en un plano de inferioridad, eran las que se vinculaban con este modo de habitar las situaciones sociales desde “el no poder hacer nada con ellas”, desde un proceso ligado a desubjetivación; en la actualidad, ante el triunfo del neoliberalismo como diagrama de poder colonizante, se entiende que este modo “desubjetivante” de habitar situaciones nos atraviesa a todos, en tanto ha calado no sólo en nuestros hábitos sociales, sino fundamentalmente en nuestras percepciones, formas de percibir – mirar y sentir lo que acontece.

Diego Stulwark propone pensar la idea de “desposesión subjetiva” como el proceso a través del cual las micropolíticas neoliberales, fueron tan eficaces que logran que los sujetos actúen las demandas sociales dominantes, sin cuestionárselas, sin problematizar su lugar y su práctica en ellas. En palabras del autor:

*“donde cada vez somos menos capaces de regular cuál sería la razón por la cual no participaríamos de todo esto. ¿Dónde decimos que no?, ¿dónde dejamos de participar? Nuestra capacidad de gestionar, de administrar, de preguntarnos hasta dónde, cuánto” (Stulwark, Diego 2016: 7).*

Pensarnos inmersos estudiantes y educadores, en un diagrama de poder que, a través de sus discursos y sus prácticas, nos constituye sujetos-desubjetivados nos remite a pensar en los procesos de constitución de habitus y subjetividades funcionales al actual universo social, cultural y económico, en el que aparece el orden social, el mundo del trabajo y las relaciones culturales, no sólo como naturales sino también “deseables”.

¿Qué margen queda en este contexto para la potencialidad enunciativa del discurso pedagógico sobre los derechos humanos y sobre lo que significa socialmente como herramienta este marco legal? ¿Cómo se materializa en los cuerpos y en los deseos de los estudiantes la apropiación de este bagaje y de esta práctica que los mira como sujetos de derechos? ¿Cómo se evidencia

comparativamente en los distintos sectores sociales en los que desarrollan sus prácticas las escuelas analizadas?

Estos son algunos de los interrogantes que provocan estas lecturas teóricas y que nos invitan a seguir profundizando. ¿Qué pasa, en cada escuela con el discurso de los DDHH como llamado? ¿Se constituye en un “otro” que llama, nombra, piensa y otorga un nuevo lugar, permitiendo a los sujetos pensarse como personas de derechos? ¿O se cosifica pedagogizándose trivialmente? ¿Cómo opera este fenómeno en las tres escuelas estudiadas?

Es en este contexto analítico que entendemos que puede sernos de utilidad la idea de “experiencia”. Jorge Larrosa, propone pensar a la palabra “experiencia”, junto a otra: “sentido”. “La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (Larrosa, Jorge S/R:3). Este autor sostiene que la experiencia es lo que nos hace ser lo que somos, lo que nos forma, pero también lo que tiene la capacidad de transformar lo que somos y convertirnos en otra cosa. Ahora bien, para que la experiencia pueda constituirse en eso mismo que es, es necesario que puedan ser elaboradas, dotadas de un sentido propio, atravesado por la vida singular, colectiva y convertidas en relato, narración, enunciación, la transmisión.

Por otra parte, el mismo autor recupera un concepto de Foucault, el de “experiencia de sí”: entendido como “el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en la que se constituye su propia interioridad. Es la propia experiencia de sí lo que se constituye históricamente como aquello que puede y debe ser pensado” (Larrosa, Jorge. 1995:11). Es interesante pensar en qué medida las experiencias que promueven los proyectos pedagógicos centrados en los DDHH tienen el alcance de modificar-atravesar estas construcciones-fabricaciones.

Es Foucault quien también propone pensar en “formas de subjetivación” que posibiliten tanto el establecimiento como la modificación de la experiencia de sí. A lo que Larrosa sostiene, siguiendo a Foucault agrega que la pedagogía tiene su impronta en la constitución subjetiva, en tanto la concibe en su carácter constitutivo y no sólo mediador. En este sentido, sostiene que las personas somos tales, en tanto disponemos mecanismos para observarnos, descifrarnos, interpretarnos, juzgarnos, narrarnos y dominarnos que aprendimos a hacer de determinada manera.

Este concepto puede ayudarnos a comprender la importancia de las prácticas pedagógicas y proyectos institucionales que promuevan experiencias en torno



a los DDHH y el impacto que puedan tener en las formas en que los sujetos (estudiantes y docentes) se piensen en tanto sujetos sociales y de derechos. De cada experiencia vale preguntarse cómo cala ésta en el interior de los sujetos. ¿Es capaz de atravesarlos o se queda en lo mero pedagógico ajeno a un impacto? ¿Promueve la construcción de sentido sobre lo que propone o cosifica el contenido trivializando y desproblematizándolo?

Dice Larrosa sobre la pedagogía que ésta “produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular” (Larrosa, Jorge. 1995:23). En este sentido, no importa tanto la actividad pedagógica en sí (las consignas y acciones concretas), como los modos en los que éstas se llevan a cabo: los tipos de relaciones que contienen y lo que pueden producir en el camino. Considerada de esta manera el análisis de las narraciones o relatos de los protagonistas de las prácticas – experiencias educativas en DDHH, se torna indispensable. Se trata de una vuelta a la empiria con otro sustento teórico.

## **Mutua imbricación entre las estructuras sociales y los jóvenes**

Interesa resalta la importancia que existe en la relación entre la constitución de la identidad del yo y del nosotros, entre la estructuración social y la psíquica. Intentado dar cuenta dialéctica-mente de los fenómenos psicogenéticos y sociogenéticos; es decir, tratando de interpretar los comportamientos sociales de individuos y grupos como signos de época. El concepto de “condición juvenil”, precisamente, nos resguarda de la tendencia a nombrar a los jóvenes como si fueran una esencia, un grupo homogéneo. Problematizar la heterogeneidad y asumirla implica sostener que hay un contexto social que atraviesa las biografías juveniles; es afirmar la necesidad de analizar aquellas situaciones de despliegue de la subjetividad. La condición juvenil nos remite al conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes. La condición juvenil refiere a posiciones, dice Reguillo (2011:61)

La juventud, siempre y en todas las épocas, es en plural. Hay una construcción cultural de la figura de lo juvenil que tiene historia. Lo que existen, podemos decir entonces, son mundos juveniles situados, subjetividades que portan una memoria histórico-social que coloca críticamente el pasado en el presente. Lo generacional, como categoría relacional, marca signos de época que son diferenciales para los mundos juveniles múltiples. Hay diversos modos y disputas

de sentido por el ser joven, producto de las historias individuales y colectivas, donde intervienen fuerzas conservadoras y transformadoras.

En ese sentido, es interesante visibilizar como los jóvenes de la Argentina actual se sitúan en un escenario social y político de encuentro y tensiones de paradigmas en cuanto a la relación: Jóvenes y derechos. Por un lado, se venía asistiendo a un proceso de instalación, desde lo instituido y lo instituyente de un paradigma de fuerte presencia de los Derecho. Proceso complicado, no lineal y por supuesto no exento de resistencias. Pero por el otro lado, hoy estamos al mismo tiempo presenciando en paralelo la restricción de estos Derechos recientemente logrados, ya sea con vuelta prácticas disciplinarias, con participación restringida y una exacerbada criminalización de la juventud (y en especial de sectores populares)

Las recientes regulaciones logradas en la década anterior en el campo educativo implicaron un cambio de paradigma cultural, que se refleja en ciertas normativas tales como, las leyes educativas como la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) de 2006 que define a la educación como derecho social y al conocimiento como bien público, establece la obligatoriedad del nivel secundario, y pone al Estado como responsable de garantizar las condiciones materiales y simbólicas para que la obligatoriedad suceda.

También a nivel nacional se pueden mencionar:

- La Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Nº 26.061), sancionada en el año 2005 que se enmarca en los preceptos de la Convención sobre los derechos del niño y establece que el Estado, la familia y la sociedad toda deben asegurar el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, gozando de una vida plena y digna (datos mundiales de educación, UNESCO, 2010).
- La Ley de Educación Técnico-profesional (Nº 26.058), sancionada en el año 2005 que regula y ordena la educación técnico profesional en el nivel medio y superior no universitario y que tiene como finalidad estructurar una política nacional y federal para la consolidación de la educación técnico profesional (datos mundiales de educación, UNESCO, 2010).
- La Ley de Financiamiento Educativo (Nº 26.075), promulgada en el año 2006, que establece que el incremento gradual de la inversión en educación, ciencia y tecnología debería alcanzar para el año 2010 el 6% del PBI. Establece también mecanismos de articulación

bilateral entre el Estado Nacional y los Estados provinciales (datos mundiales de educación, UNESCO, 2010).

- La Ley de Educación Sexual Integral (Nº 26.150), sancionada en el año 2006 que establece el derecho de todos los estudiantes a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos tanto estatales como privados de todo el país, a través del Programa Nacional de Educación Sexual Integral para todos los niveles educativos hasta el nivel superior de formación docente (datos mundiales de educación, UNESCO, 2010).

La obligatoriedad implica un proceso de construcción social que representa un proyecto político educativo cultural más amplio que posibilite construir una sociedad más justa y menos desigual, donde la inclusión con aprendizaje de los adolescentes, jóvenes que no hayan finalizado la secundaria sea el objetivo. La educación secundaria es parte de la educación común que todo sujeto debe tener para integrarse socialmente y ejercer una ciudadanía plena.

Sin embargo, la vigencia de este cuerpo de normativas no sólo no implica la presencia plena del paradigma de derecho en los mundos juveniles escolares y no escolares, sino que antes de que terminara de desplegarse el paradigma, ya hay claro indicios de resistencia y limitaciones en el cumplimiento y garantías del mismo por el giro que están dando las actuales políticas educativas que difieren del rumbo ideológico anterior.

Es en este contexto, de confrontación de sentidos políticos hacia los derechos de los jóvenes, es dónde deben acontecer sus procesos de subjetivación.

Se trata de generar y sostener experiencias que transformen, modifiquen y alojen a los sujetos involucrados en ellas en las instituciones educativas formales como las trabajadas en el proyecto de investigación que mencionamos al inicio del escrito.

En esa tensión de logros conseguidos y batallas por lograr, es que se instala el desafío de construir una escuela media más democrática, en una sociedad más y un sujeto que ejercite una participación con contenido político transformador.

## Referencias bibliográficas

- BRACCHI, Claudia y GABBAI, María Inés (2013): *“Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”*, en Carina V. Kaplan (Dir.): *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- DUSCHAZKY, S. y C. Corea (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Ed. Paidós. Bs. As.
- KORINFELD, Daniel (2014) *“Instituciones suficientemente subjetivizadas”*. II Jornadas Internacionales “Sociedades contemporáneas, subjetividad y educación”.
- LARROSA, Jorge (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Las ediciones de La Piqueta. Madrid.
- LARROSA, Jorge (S/R) *“La experiencia y sus lenguajes”*. Conferencia. Barcelona.
- PORTER GALETAR, Luis (2006) *“Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter”*, en *Revista Electrónica de Educación*. Vol. 8. N° 1. Área de Educación para el Diseño. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- STULWARK, Diego (2016) *“Micropolíticas neoliberales, subjetividades de la crisis y amistad política (O ¿Por qué necesitamos criticar al Kirchnerismo para combatir al Macrismo?)”*. Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA) | Departamento de Pareja y Familia.
- ZELMANOVICH, Perla (2011). *“Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos”*. Diploma Superior en Prácticas y Currículum en Contexto. Clase N° 19 FLACSO, Bs. As.

# FORMACIÓN CIUDADANA Y PARTICIPACIÓN JUVENIL EN LA ESCUELA SECUNDARIA: HERRAMIENTAS Y PROPUESTAS PARA SU ABORDAJE

Silvina Edith Chali

María Gabriela Romero<sup>319</sup>

## Resumen

Los estudios sobre juventudes conforman un campo de reciente surgimiento, en particular en América Latina. Entre los aportes que estos estudios realizan, existe acuerdo en poner en cuestión los mitos esencialistas y homogeneizadores en relación con el abordaje de las temáticas y problemáticas de los que se ocupan dichos estudios, proponiendo múltiples ejes para el abordaje de las juventudes en plural.

Creemos necesario focalizar en los nuevos modos de participación y subjetivación política juvenil evitando interpelar moralmente a las juventudes contemporáneas con mandatos ligados a la experiencia y normativización de los rasgos de otras juventudes, en particular con la de los '60 y '70, cuya politización es frecuentemente idealizada.

La democratización de las instituciones educativas constituye una deuda de la democracia. Existe un desfase entre los objetivos y definiciones acerca de la formación ciudadana en la educación formal y las experiencias reales de ejercicio de derechos y ciudadanía que se ofrece en estos ámbitos.

En ocasiones en la escuela se ha trabajado desde una representación del ciudadano "aislado", fuera de otras determinaciones más allá de las propias capacidades, una representación de ciudadano que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende sin atravesamientos de poder ni resistencias.

Necesitamos desandar esta definición estática de la ciudadanía, para pasar a trabajar en las escuelas con una ciudadanía activa, que se enseña y se aprende como práctica y ejercicio de poder, y no sólo como abstracción.

Creemos en la necesidad de producir reflexiones innovadoras que permitan desentrañar las características que asume el vínculo entre juventudes, escuela secundaria y política en la contemporaneidad.

Abordar dichas temáticas a partir de un recorrido que permita conocer la cartografía de formas de participación política juvenil en el espacio escolar. Esto implica dar cuenta de las características que asume la socialización política

---

<sup>319</sup> Pertenencia institucional: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Dirección General de Educación Secundaria. Centro de Estudios Avanzados UNC. Correos electrónicos: silvina.chali@gmail.com – gabrielaxromero@gmail.com

juvenil en la escuela secundaria, prestando atención tanto a los aprendizajes como a los repertorios de acción política a los que apelan los estudiantes.

Por estos años la escuela secundaria en Argentina atravesó una serie de transformaciones, se impulsaron normativas que hicieron hincapié en la inclusión social, el respeto de la diversidad y la defensa de los derechos de las personas jóvenes.

Resolver problemas de conflicto y convivencia actuando desde la construcción de acuerdos colectivos que permiten mejorar los vínculos entre los actores educativos, propiciando un buen clima institucional, es uno de los objetivos de la política educativa en Argentina, pero que requiere una mayor participación por parte de los jóvenes. Todavía persisten algunos de los núcleos problemáticos que históricamente organizaron la disciplina en la enseñanza secundaria, basada en la aplicación de “normas de conducta” para la regulación de los estudiantes en dicho espacio.

## **Esquema de contenido**

Enmarcaremos el tema en las transformaciones de la educación secundaria. El derecho a la educación reconoce la formación de ciudadanía de los jóvenes. No sólo se instala como un espacio que contribuye a mejorar las condiciones de grupos vulnerables sino a prácticas de creciente compromiso.

Los jóvenes provenientes de sectores vulnerables tienen acotadas sus condiciones de acceso a la “moratoria social”, teniendo en cuenta lo desarrollado por Margulis “los integrantes de los sectores populares tendrían acotadas sus posibilidades de acceder a la moratoria social por la que se define la condición de juventud, no suele estar a su alcance. Deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo –a trabajos más duros y menos atractivos–, suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, consolidada por los hijos). Carecen del tiempo y del dinero –moratoria social– para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación o ligereza.” (Margulis 2008: 17)

Nos proponemos desarrollar algunas reflexiones en relación a las formas en que la escuela secundaria propone la formación en ciudadanía y la participación de los jóvenes estudiantes en la actualidad. A partir de las transformaciones promovidas y producidas por la Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, entendemos importante aproximarnos a los modos en que se articula un proceso de ampliación de de-

rechos como lo es garantizar el acceso a la secundaria a nuevos colectivos con la acción formativa de la escuela en prácticas concretas de participación.

Más allá de aquellos espacios curriculares definidos con esos propósitos específicos, como lo son en Córdoba los denominados Ciudadanía y Participación, Ciudadanía y Política y Formación para la Vida y el Trabajo; nos centraremos en un tipo de experiencia y aprendizaje que se ofrece como transversales, a partir de la indagación en torno a las acciones que se desarrollan en el ámbito de la provincia de Córdoba: Los Acuerdos Escolares de Convivencia. En el presente trabajo, no proponemos un análisis exhaustivo de esta línea de acción, sino una lectura de algunos de sus textos y marcos de referencia, con relación a los jóvenes, la formación ciudadana y la participación. Nos interesa conocer qué supuestos acerca de los jóvenes y la formación se sostienen desde estas políticas, en qué medida se da lugar a la condición plural de las juventudes, así como los tipos de ciudadanía que promueven. Para ello analizaremos algunos documentos oficiales en los que se definen estas formas de participación de los estudiantes.

Resulta relevante situar el presente análisis en el contexto de las transformaciones de los sentidos políticos de la educación expresados en la LEN, aunque sin soslayar que dichos sentidos hoy parecen reorientarse en otra dirección. En Argentina, la extensión de la educación obligatoria a la totalidad del nivel secundario se inscribió en un ciclo político de reconocimiento de derechos ciudadanos, mediante el cual se reposicionó al Estado como actor fundamental frente a la desigualdad y la fragmentación social. En este marco, la inclusión fue comprendida como un principio que garantiza la democratización del acceso –efectivo, no teórico– a la educación y las posibilidades de mejores condiciones de vida que ésta habilita, a la vez que instaló un fuerte desafío, aún no alcanzado, dado que implica suprimir una característica originaria de la escuela secundaria como lo es su selectividad. Entre las diversas conceptualizaciones clásicas acerca de la ciudadanía en la modernidad, podemos identificar como elementos comunes el “status” ciudadano, que define las condiciones para ser “ciudadano pleno” como miembro de una comunidad, y los modos en que se establece la relación entre el individuo y el sistema político bajo un conjunto de derechos y obligaciones.

Es posible reconocer así, en términos generales, dos modalidades históricas que adquirió alternativamente la formación ciudadana en la escuela argentina, según se pone acento, en uno u otro polo del concepto: la identidad-pertenencia y la participación-responsabilidad. Un análisis de los cambios curriculares da cuenta de la estrecha relación entre los objetivos políticos de los sucesivos

gobiernos y los sentidos políticos que se propuso legitimar la formación ciudadana, aún en los períodos dictatoriales.

Las nociones teórico-liberales de ciudadanía y aún las de origen crítico frecuentemente resultan información ajena a la experiencia en los jóvenes que hoy se encuentran en la escuela secundaria. Sus representaciones acerca de lo político aparecen más ligadas a la desconfianza y el descrédito en las formas institucionalizadas de participación; como sostiene Urresti (2000), “todo lo que empujaba la voluntad a transformar comprometidamente el mundo se vuelve contenido privado de conciencia, íntimo buen augurio, anhelo personal. No son sólo los jóvenes los responsables de este clima. Ellos, más bien, igual que aquellos de otras épocas, son un síntoma de los tiempos que se viven”.

## **Descripción y análisis de los Acuerdos y Consejos Escolares de Convivencia**

Los Acuerdos Escolares de Convivencia se enmarcan entre las acciones del Programa Provincial de Convivencia Escolar, el cual se implementa en Córdoba desde 2000, aunque éstos surgen posteriormente, en cumplimiento de la Resolución CFE 93/09 y la Resolución Provincial 149/10. Esta última tiene como finalidad el “contribuir al desarrollo de todas las dimensiones de la persona, habilitando a los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía” y enuncia la intención de “recuperar... el valor de la norma, en tanto abre un camino que permite hacer del tránsito por la escuela una experiencia significativa para los estudiantes, habilitando la posibilidad de la conformación de Consejos de Convivencia, que constituyan un verdadero ejercicio de representatividad y participación.”

En principio, el texto citado da cuenta del carácter conflictivo de la normatividad en la escuela, al asumir que existe una pérdida del valor de la norma. Este reconocimiento a menudo suele interpretarse de modo reaccionario, como un llamado a restablecer un orden pretérito e idealizado. Sin embargo, el texto señala también que las normas deben repensarse a partir de las transformaciones sociales y advierte que “tanto la ausencia como el exceso de las mismas interfiere el clima de trabajo escolar”. Con estos criterios, la resolución dispone que todos los establecimientos de nivel secundario elaboren un Acuerdo de Convivencia, mediante un proceso que “debe contar con la participación democrática de todos los actores involucrados: equipo directivo, docentes, estudiantes, no docentes y padres.”



Aunque la normativa declara regular la convivencia de todos los actores, son los estudiantes los principales destinatarios de sus objetivos. Esto encuentra explicación en el hecho de que las conductas pasibles de sanción para los adultos ya se encuentran reguladas por otras normas. En el proceso de elaboración del Acuerdo, los adultos de la institución (docentes, preceptores, equipo de gestión, otros actores institucionales) tienen a cargo la coordinación. La participación de los estudiantes, al igual que la de los padres, está limitada a la respuesta a la consulta que la coordinación elabore. Posteriormente, en la etapa de implementación del Acuerdo, se prevé la representación de los estudiantes en el Consejo Escolar de Convivencia, órgano institucional de carácter consultivo con relación a la aplicación del Acuerdo Escolar de Convivencia.

A partir del análisis de la normativa se advierte que se propone un movimiento con relación a prácticas verticales que no reconocían ni autorizaban en la misma medida todas las voces. Ahora bien ¿cómo se realiza ese proceso? Las y los jóvenes estudiantes ¿se encuentran todos en igualdad de condiciones y con las mismas herramientas de expresión? Considerando tanto los sujetos cuyas conductas se busca regular como las posibilidades de intervenir activamente en todo el proceso, puede reconocerse en los acuerdos cierto efecto de igualdad simulada. Aquí se pone en evidencia, como señala Saintout (2010) tomando conceptualizaciones de Margulis, que más allá de los diferentes lugares ocupados en la cultura por los jóvenes, éstos siempre son subordinados con respecto al poder adulto o a la adultocracia. En el ámbito de la educación formal esto constituye un supuesto inamovible.

Dado que el texto otorga amplia autonomía a cada institución en relación a la orientación del proceso de formulación e implementación de los acuerdos, puede pensarse que los mismos serán producto de la cultura institucional más o menos verticalista o democrática que haya desarrollado cada escuela. En este sentido, resulta fundamental para la valoración de la potencialidad democratizadora de estos instrumentos el seguimiento de su implementación mediante el funcionamiento de los Consejos Escolares de Convivencia.

Hasta antes de la sanción de la LEN se entendía que el derecho a la educación de los jóvenes podía ser satisfecho asegurando su asistencia a clases. A partir de la obligatoriedad de la educación secundaria se impone al Estado la obligación de utilizar el máximo de los recursos disponibles y adoptar las medidas necesarias para alcanzar progresivamente la plena efectividad del derecho a la educación. Estas suponen no solo superar los obstáculos de acceso y permanencia, sino promover aquellas formas de organización institucional y de

trabajo pedagógico que se requieren para que todos y todas logren alcanzar los aprendizajes a los que tienen derecho.

Se asumió la responsabilidad de llevar adelante políticas públicas ligadas al ejercicio de la justicia educativa otorgando a los estudiantes un marco de igualdad jurídica, pero también de igualdad de oportunidades. Por esto, es que se proponen actividades formativas que garanticen y democratizen el acceso de todos los jóvenes al capital cultural de la época. Creemos que es de fundamental importancia generar intervenciones a lo largo de la adolescencia y la juventud que produzcan experiencias educativas de calidad y con sentido, que a través de la participación fomenten la construcción de ciudadanía y amplíen las posibilidades de inserción social, económica y cultural.

### **Conclusiones a partir del análisis en relación con las transformaciones de secundaria y con las perspectivas-sentidos políticos de la educación ciudadana**

Es posible reconocer como condición mínima en esta línea de acción la apropiación de la noción de participación como derecho de todos los jóvenes. Este aspecto, que puede parecer elemental o irrelevante, constituye la principal novedad de estas acciones y de las políticas impulsadas a partir de la obligatoriedad. Si la militancia juvenil constituye un horizonte deseado para un proyecto político, antes deben existir jóvenes que se reconozcan como sujetos con intereses y voz propios y plurales. Por esta razón, entendemos que las políticas de ampliación de la participación de los estudiantes en las instituciones escolares y en la vida social, deben considerarse en el contexto de la ampliación de los colectivos sociales que se incorporan a la escuela secundaria a partir de la obligatoriedad de la misma.

En la acción que hemos considerado podemos encontrar, aunque con diferentes intencionalidades, la normatividad adulta con relación a la participación juvenil. La participación se presenta como un mecanismo que aseguraría la identificación de los estudiantes con la norma, asegurando la autorregulación de la conducta.

Como describe Vázquez (2013), “se sostiene que es preciso “dar lugar” a la juventud. De esta manera se construye una mirada adultocéntrica que consagra una manera específica de entender el compromiso de la juventud en el campo político cuya referencia resulta normativa”.

Sin embargo, como hemos mencionado, la incorporación creciente de nuevos sujetos, con acceso desigual a los capitales culturales y experiencias de so-

ciabilidad de las clases medias permite pensar que estas prácticas de participación, aún definidas según pre-configuraciones no construidas por los jóvenes, representan desafíos pedagógicos y ofrecen posibilidades para impulsar mecanismos de democratización al interior de las instituciones, a partir de los procesos indagación e intercambio colectivo que requieren; como propone Núñez (2010) “es vital pensar maneras innovadoras de impulsar la participación política juvenil. Esta intención requiere incorporar en el espacio escolar los diferentes puntos de vista sobre la definición de los problemas sociales –aquellos que una sociedad elige priorizar en su reflexión– y considerar, aquí sí, las voces de los y las jóvenes respecto de las cuestiones que hacen a la vida en común.”

En todo caso, no sólo las políticas sino el modo en que éstas se articulan en la dinámica institucional las hace democratizadoras. Las necesidades y demandas de mayor inclusión educativa y social de los jóvenes son objetivas, y políticas educativas como la que hemos descripto constituyen, con las dificultades y potencialidades señaladas, modos de habilitación de los jóvenes en tanto sujetos sociales y políticos, en momentos de conflicto y quiebre de los sentidos en torno a la ciudadanía.

Convertir a la escuela secundaria en un lugar propicio para desarrollar aprendizajes significativos, en un espacio de apertura a las diferencias, con capacidad de diálogo entre sus propios actores, demanda intervenciones políticas, estratégicas, regulatorias y organizativas que den sustento a un proyecto institucional acorde a una escuela que habilite la participación activa de los estudiantes.

Los Acuerdos y Consejos de Convivencia como política pública en el marco de la LEN son espacios de protagonismo juvenil sustentados en la visión del adolescente y el joven como sujetos de derechos.

Cuando se convoca a los jóvenes a la tarea de inventar, crear y hacer; cuando ellas y ellos se sienten que verdaderamente son protagonistas de una historia, ponen apasionadamente todos sus potenciales intelectivos y amorosos en realizar la tarea para la cual son convocados.

## **Bibliografía**

MARGULIS, Mario (editor): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos. Buenos Aires. 2008.

NÚÑEZ, Pedro: “*Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la “participación juvenil” en el espacio escolar*”, en Saintout, F. (comp.) *Jóvenes argentinos: pensar lo político*. Buenos Aires. Prometeo Libros.

- SAINTOUT, Florencia: *Los jóvenes en la Argentina. Desde una epistemología de la esperanza*. Universidad Nacional de Quilmes. 2013.
- URRESTI, Marcelo: *Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico en La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo Buenos Aires*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial. 2000.
- VÁZQUEZ, Melina. “*En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento*”, en *Revista Argentina de Estudios de Juventud*; La Plata; Año: 2013 vol. 1 p. 1 - 25

## **Normativa**

- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006. Publicada en el Boletín Oficial de la Nación el 28 de diciembre de 2009. Disponible en [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Resolución 149/10 Disponible en <https://coordinadordecursocordoba.files.wordpress.com/2013/08/resolucion-149-10-aec.pdf>
- Lineamientos generales de los Centros de Actividades Juveniles disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/files/2011/09/Lineamientosde-los-Centros-de-Actividades-Juveniles.pdf>

# ADOLESCENTES MUJERES Y LA LUCHA POR EL TERRITORIO. EL BARRIO PARQUE ESPERANZA, REFLEXIONES EN TORNO A UN TRABAJO DE CAMPO.

Lic. Laura Dalla Costa<sup>320</sup>

## Resumen

La subjetividad se construye en relación con las trayectorias personales y la permanencia en grupos significativos. La subjetividad adolescente se presenta heterogénea.

El aporte que las adolescentes realizan a las estrategias familiares está relacionado con el rol desempeñado en las familias.

El acceso a la información es requisito para la participación. A pesar de la diversidad de fuentes, las adolescentes priorizan el acceso a través de sus familias.

Con la información que poseen se forman una opinión, dicha opinión es expresada en pequeños grupos.

La participación de las adolescentes se potencia cuando la comunidad se plantea estrategias específicas que observan ciertas condiciones.

En las estrategias desplegadas en la lucha por el territorio, la representación que los actores sociales tienen del Estado adquiere significancia en la práctica.

**Palabras clave:** Adolescentes – Género – Participación

## Introducción

Las presentes reflexiones buscan ser un acercamiento a tres problemáticas que en la práctica se nos presentan de manera compleja y *entrevurada*. Resalto que son un acercamiento a una realidad social. Como reflexiones no nacen en solitario, sino que surgen del encuentro con otras y otros, encuentro posibilitado por el ejercicio de mi profesión y por el trayecto de la carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia dictada por la Facultad de Trabajo Social de la UNER.

Esas otras personas son los/as residentes en el Barrio Parque Esperanza y los/as militantes de la organización Jóvenes al Frente. Ellos/as generosamente permitieron que realizara el Trabajo Integrador Final de la carrera mencionada en su comunidad; compartimos mates, almuerzos, palabras, experiencias de lucha...

---

<sup>320</sup> Egresada UNC. Correo electrónico: laudallacosta@gmail.com

El objeto de dicho trabajo fue “La Participación de las Adolescentes Residentes en el Barrio Parque Esperanza de Estación Juárez Celman en las Estrategias Familiares y Comunitarias Desplegadas en la Lucha por el Territorio.” Siendo Objetivo General: “Describir, recuperando la voz de las adolescentes, cómo se configura la participación adolescente en el proceso organizativo del barrio Parque Esperanza y en las estrategias familiares desplegadas en la lucha por el territorio”. Temporalmente el objeto de estudio se acotó desde el momento en que se constituyó la toma de tierras, julio de 2014, hasta el desarrollo de las entrevistas: febrero de 2017. La metodología priorizó una mirada cualitativa del objeto de estudio.

### **El actor colectivo, exigencia del derecho a la tierra.**

Las llamadas *tomas de tierra* son la expresión de un conflicto entre el avance del *capitalismo agropecuario* (Montes, 2014) y de la concentración inmobiliaria, y el derecho de las poblaciones al acceso a la vivienda. El derecho al hábitat parece cercenado para los sectores populares. En una toma de tierras confluyen estrategias familiares y comunitarias que se ponen en juego en la lucha por el territorio, como mecanismos de exigibilidad del derecho social del acceso a la vivienda. La asociación y conformación de un sujeto colectivo, quién lleva adelante las estrategias en la lucha por el territorio, es una práctica ampliamente difundida en los sectores populares argentinos a lo largo de la historia.

En la localidad de Estación Juárez Celman, existen variados grupos urbanos que se han constituido partiendo de una toma de tierras organizada por la unión de familias, quienes se asientan en tierras fiscales y logran, no sin conflictos, el reconocimiento de los organismos estatales. Ejemplos son: los barrios Villa Pastora y Almirante Brown, cuya constitución data de la década de 1960,<sup>321</sup> las viviendas colindantes a la ex Estación de Trenes en barrio Juárez Celman<sup>322</sup> de la década de 1990; y el barrio Ciudad Oculta cuya constitución data del año 2012.<sup>323</sup>

En el barrio Parque Esperanza, la posesión de la tierra se inicia en julio del año 2014. El inicio de la posesión se realiza por la decisión de un grupo de ve-

<sup>321</sup> Datos oficiales relevados por el Municipio para la ejecución del PRO. ME. BA. (Programa de Mejoramiento Barrial).

<sup>322</sup> Datos obtenidos de primera mano en el desarrollo de mi profesión para la Municipalidad entre los años 2011y 2013.

<sup>323</sup> Datos obtenidos de primera mano en el desarrollo de mi profesión para la Municipalidad entre los años 2011y 2013.

cinios de Barrio Ciudad de los Niños en conjunto con la organización comunitaria Jóvenes al Frente (JAF). A partir del acercamiento con las problemáticas de los vecinos, la organización comenzó a centrar el interés en la problemática de la vivienda. En julio de 2014 se concreta la posesión de un terreno que se encontraba ocioso hace por lo menos diez años. Durante la segunda mitad del año 2014 se constituye la Cooperativa de Vivienda 12 de Junio, cuyos miembros fundadores son integrantes de JAF y ocupantes de los terrenos. A través de una asamblea escogen el nombre Barrio Parque Esperanza, por el cual se reconoce al mismo desde entonces.

El barrio se constituye por 462 lotes destinados a vivienda familiar (cada uno corresponde a un núcleo familiar asociado a la Cooperativa 12 de Junio), un lote destinado a la sede de la cooperativa y un espacio verde. En la sede y en el espacio verde se realizan las actividades colectivas como las asambleas, festivales, festejos del día del niño, ferias, campeonatos, entre otros. Ocasionalmente las asambleas, el comedor y las reuniones se realizan en casas de los asociados ubicadas dentro del barrio. La cantidad de familias que residen de forma permanente en la toma ha variado durante los años de posesión, oscilando entre treinta y doscientos. El actor colectivo protagonizó y aún hoy protagoniza un proceso que Nancy Fraser (Britos, 2003) llama de lucha por las necesidades. Se busca que una situación, vivida como problemática, tome relevancia pública y que el Estado despliegue una serie de políticas buscando atender a dicha necesidad. Como lo expresa Nora Britos: “La lucha por los derechos o, mejor dicho, en palabras de Hannah Arendt, “la lucha por el derecho a tener derechos”, incluye luchas relativas a lograr el estatuto público de cuestiones que eventualmente no han sido politizadas anteriormente, luchas en las que los actores consideran necesaria su incorporación a la ‘agenda’ de asuntos vigentes reclaman sea reconocido de carácter político y, en general, demandan en diversos grados y sentidos la intervención estatal. Los resultados de estas luchas definen el sentido, alcance y contenidos de un estado democrático de derecho, y suponen asimismo disputas por la efectiva disposición de los mecanismos y recursos que facilitan o promuevan el acceso a ciertos bienes... Al tratarse de procesos en torno a los que se constituyen actores colectivos, también incluyen formas de apropiación y resignificación de identidades que van constituyendo la base para la configuración de memorias” (Britos, 2003).

Se observa que, en el caso de las adolescentes que se involucran más activamente con la lucha, existe una incidencia en la representación que tienen de sí mismas. Como expresaban Córdoba y Mildemberger (Córdoba, 2013) el acceso a la información y la participación de los más jóvenes en acciones educativas y

culturales que resignifiquen la lucha por la tierra impacta en un fortalecimiento de su identidad desde un ejercicio crítico, que permite superar identidades basadas en la exclusión (ocupa/usurpador).

En cuanto a la valoración del derecho a la tierra y a la vivienda, las adolescentes lo conceptualizan como la posibilidad de acceder a niveles de autonomía y poder de decisión que de otras formas se encuentran coartados.

En cuanto a la exigibilidad del derecho a la vivienda, como la expectativa de prestaciones positivas por parte del Estado, se observa cómo el nivel simbólico de lo entendido por “Estado” tiene efectos reales en las prácticas. Las adolescentes han construido una concepción del Estado basada en sus experiencias de vida y en la referencia a otras experiencias cercanas, en base a esa concepción priorizan determinadas estrategias para el acceso a la vivienda.

En algunos casos, la referencia implícita al programa provincial “Mi Casa, Mi Vida” es evidente. El mismo, consistió en la erradicación de asentamientos y la construcción de viviendas sociales que fueron asignadas a los núcleos familiares desplazados y data del año 2005. Una adolescente hace mención de la expectativa de que un posible desalojo implique el acceso a una vivienda de material provista por el Estado.

Mientras que otra adolescente, quién a sus trece años experimentó un desalojo junto a su familia, no espera soluciones provistas por el Estado. La expectativa está puesta en los referentes/delegados de la organización territorial, y su capacidad de administrar los recursos comunitarios y gestionar ante el Estado respuestas a la problemática de la vivienda.

Otra adolescente menciona a las políticas represivas por parte del Estado. Su experiencia, la de su madre y el resto de los/as vecinos/as como colectivo organizado, le han hecho conocer que el Estado puede responder represivamente a las manifestaciones públicas de reclamo. A la vez, interpreta que son dichas manifestaciones las que van a conseguir el sostenimiento de la tenencia de la tierra, a través de la resistencia al Estado.

Las representaciones sociales que los sujetos construyen en base a sus experiencias, y los relatos de otros sujetos, tienen efectos reales en las prácticas. Así, lo que cada adolescente comprende como “Estado” deriva en la interpretación de posibles políticas sociales o acciones directas que ese Estado puede desplegar. Ante estas representaciones, las adolescentes priorizan la concreción de ciertas estrategias para el acceso a la vivienda sobre otras.



## La cuestión de género

En cuanto a las estrategias familiares para el acceso y sostenimiento a la vivienda, se observa que las adolescentes se involucran en las decisiones familiares y aportan a las tareas que efectivizan el sostenimiento de la vivienda. Dicho aporte está íntimamente relacionado con el rol ocupado por ellas al interior de las familias en términos de género y generación

Las entrevistadas son mujeres además de adolescentes, ellas mencionan el desarrollo de actividades domésticas como la limpieza y el cuidado de niños/as. Esta referencia se muestra naturalizada, en el discurso no se evidencia un cuestionamiento a dichas responsabilidades. Para aquellas adolescentes que tienen hijos/as, el lugar ocupado en su familia se encuentra signado por su rol de madre según patrones culturales patriarcales. También es relevante que, al producirse el nacimiento de los hijos e hijas, se accede a bienes y servicios provistos por las redes familiares y vecinales que permiten incrementar el bienestar familiar del núcleo. Se puede hipotetizar que dicho acceso está vinculado a la valoración positiva de la maternidad en los sectores populares.

En cuanto a las adolescentes que no son madres, ellas consideran la realización de las actividades domésticas como una “ayuda a la madre”. Es relevante que son las mujeres adultas, las que ocupan el rol de madre en la estructura familiar, quienes organizan dichas tareas de reproducción. Las adolescentes participan de esa organización con su trabajo, como una “extensión del cuerpo de la madre”, esto es: la responsabilidad pareciera ser de las mujeres que ocupan el rol de madre, mientras las hijas mujeres acompañan aportando más brazos para realizar la actividad. En el caso de las madres adolescentes, se cuenta con el apoyo de sus hermanas niñas y adolescentes no convivientes para el cuidado de hijos/as. Sería interesante preguntarse si en esta comunidad el pasaje de la adolescencia a la adultez en las mujeres puede estar vinculado a la maternidad.

Aquí se evidencia lo expuesto por Jelín, (Jelín, 1994) siendo las tareas domésticas que posibilitan la reproducción social y cotidiana de los miembros de la familia responsabilidad de las mujeres amas de casa-madres, cuando no se accede a bienes y servicios provistos por el mercado que permitan alivianar la carga de las tareas, se impone la ayuda de las otras mujeres de la unidad doméstica.

Similar a lo que sucede con el aporte de su trabajo en las acciones domésticas de reproducción, cuando *las adolescentes hijas* hacen mención de la percepción (o posibilidad de percepción) de transferencias formales obtenidas por su participación en programas sociales de empleo para jóvenes,<sup>324</sup> expresan que

<sup>324</sup> En referencia al Programa Primer Paso de la Provincia de Córdoba.

parte de esos recursos serían destinados a la economía familiar administrada por sus madres.

En el análisis expuesto, se puede observar cómo las tareas domésticas se resuelven de forma “privada”, esto es, al interior de cada familia. A lo sumo se cuenta con el apoyo de redes de contención familiar que permiten aliviar la carga. Lo expuesto por Nancy Fraser (Fraser, 1992) resulta útil al análisis. La autora señala que las nociones de “privado” y “público” son clasificaciones culturales instaladas a través de discursos, que permiten deslegitimar algunos intereses y necesidades a la vez que valorizar otros. En esta comunidad, la cuestión de la vivienda pudo fugar del ámbito privado gracias a la acción colectiva que puso en cuestión dicha necesidad y pone en acción estrategias que tienen a efectivizar el derecho a la vivienda. Así, se observan en los discursos de las adolescentes y sus madres la referencia a múltiples ejemplos de solidaridad entre vecinos sobre este tema (el préstamo de construcciones, la construcción asociada), mientras que las tareas referidas a la dimensión reproductiva cotidiana (limpieza del hogar, alimentación de la familia y cuidado de niños/as pequeños/as) no suscitan la misma solidaridad (por lo menos no se explicita en el discurso). En cuanto a la alimentación de las familias, si bien existe un comedor comunitario, el mismo es utilizado de forma residual por las mismas y únicamente tiene presencia los sábados al mediodía.

Ciertos datos se derivan de la observación participante: Al momento de construir la sede de la cooperativa, una vivienda, el pilar de luz de una vivienda, realizar la limpieza de un terreno o acondicionar la huerta comunitaria; la presencia de varones pertenecientes a las familias se impuso sobre la presencia femenina. En actividades administrativas de la Cooperativa y en la cocina del comedor, la presencia fue marcadamente femenina. Esto puede deberse a la distribución de las tareas naturalizadas en base al género, cuestión que de hecho puede expresar cierta desvalorización al lugar ocupado por la mujer. Ya que, mientras las actividades realizadas por las mujeres tenían una continuidad y se constituían en acciones rutinarias desarrolladas sábado a sábado, las actividades desarrolladas por varones eran más “visibles”. En el sentido de que se organizaban con cierto tiempo de anticipación, solían implicar la visita de “expertos” en la temática o visitantes de otras comunidades y experiencias políticas, además de que eran valoradas discursivamente.

En el caso de las adolescentes mujeres, se observaba que no participaban protagónicamente de ninguna de estas acciones de experiencia colectiva, circulaban por el espacio de forma residual. Estando cerca, participando de alguna charla esporádica, o compartiendo unos mates. Las chicas por lo general

permanecían en la periferia de las actividades, cercanas a otras adolescentes. Mientras que los adolescentes varones (y niños) se involucraban en las tareas de limpieza de terreno o construcción del cerco perimetral de la huerta. Siendo parte de las conversaciones de los adultos.

Es central expresar que la comunidad se encuentra en un proceso de deconstrucción de los roles estereotipados de género, lo cual implica un gran esfuerzo que se ve reflejado en las asambleas, reuniones y formas de organización de la cooperativa. Son ejemplo de este franco esfuerzo, la existencia de una comisión de género, la participación en reivindicaciones feministas y el hecho de que las asociadas a la cooperativa sean prioritariamente las mujeres.

## **Las adolescentes y su participación política**

Las adolescentes entrevistadas residen en Barrio Parque Esperanza, tienen entre 15 y 16 años, son argentinas y mujeres. Sin embargo, la identidad de cada una de ellas es diversa, signada por sus trayectorias particulares. La heterogeneidad de las identidades queda confirmada por la divergencia de expectativas y trayectorias de vida, así como de la reconstrucción discursiva de su vida, a pesar de pertenecer a la misma clase, a la misma generación, al mismo género e incluso residir en el mismo barrio. Las adolescentes hacen referencia a grupos de pertenencia, lo cuales están puestos en un lugar central a la hora de “sentir” el arraigo con el espacio geográfico habitado, la pertenencia al mismo.

Al decir de Fernández, (Fernández, 2011) la subjetividad personal se produce entre los otros, en un proceso político de permanente transformación. En el caso de las adolescentes se expresan en términos de heterogeneidad y diversidad. Esta divergencia entre las subjetividades adolescentes está signada por las trayectorias de vida y las referencias a otras personas y grupos de personas que se les presentan como significativos. Cuando las trayectorias y las referencias significativas están mediadas por experiencias de participación política, se presenta la posibilidad de una resignificación de la propia subjetividad adolescente en términos de empoderamiento, superando identidades impuestas que se presentan como marginales.

Existen ciertos obstáculos a la participación adolescente que son la expresión del conflicto entre dos paradigmas sobre la niñez y adolescencia. El derecho a la participación de niños/as y adolescentes, es reconocido tanto por legislaciones internas como por tratados internacionales. Se ha analizado ampliamente como las miradas *adultocéntricas*, y la vigencia de la llamada Doctrina

de la Situación Irregular, atentan contra este derecho interponiendo obstáculos en su práctica.

Una primera condición para que se observe participación es el acceso a la información. Para las adolescentes entrevistadas, la familia se constituye en la principal fuente de acceso a la información sobre la lucha por la tierra. Ellas conocen que se desarrollan las asambleas donde tienen la posibilidad de acceder a la información que allí circula. Ninguna de las jóvenes encuentra en las reuniones y las asambleas un espacio real de participación para ellas, se acercan a las mismas de forma espontánea y residual; suelen ceder ese espacio a sus madres, quienes luego poseen la información para ser compartida con la familia. Cuando participan de las reuniones, se dedican a escuchar con atención y no toman la palabra, lo que no quiere decir que no se formen una opinión de lo que sucede. Las opiniones que tienen, los aportes que pueden hacer a la lucha colectiva, los comparten con sus círculos de pertenencia más pequeños (la familia, la murga).

Entre las razones de no tomar la palabra en ese espacio de encuentro colectivo, las asambleas, una de las adolescentes lo justifica desde el miedo de “tener problemas” que lo traduce en miedo a que hablen mal de ella o se enojen. En su familia si se anima a confrontar su opinión con la de los adultos, ya que es un espacio donde se siente cuidada, donde “hablando nos entendemos”. Otra de las adolescentes expresa el valor que tenía la murga para ella, donde lo que opinaba y podía aportar era tenido en cuenta por los otros miembros. Se observa cómo la participación adolescente es propiciada por la existencia de vínculos afectivos. Así, la posibilidad de confrontar lo que piensan y opinan con otros/as (adultos/as y/o adolescentes) se manifiesta cuando esos referentes son personas allegadas, personas con las que se sabe que “va a estar todo bien”.

Pareciera que ciertas prácticas que realizan los adultos potencian el protagonismo de los/as adolescentes y niño/as, como lo expresa un educador-militante de la murga: “Ensayábamos, y ahí tratábamos de... porque los pibes siempre van con algún problema de la casa, y bueno tratábamos de contenerlos. Que cuente cómo vivieron la semana, qué les pasaba a ellos en el barrio. Y tratar de relacionarnos de otra forma. A lo mejor en el barrio no había mucho de que entre niños se pueda mantener una conversación, o discutir un tema sin pelearse. Bueno trabajar eso en cada reunión. (...) Encabezamos los ensayos con una pequeña reunión, ahí nos contábamos todo. Cómo nos sentíamos, qué teníamos ganas de hacer. Nosotros nos poníamos en el lugar de no venir a enseñar, sino a aprender entre todos. Y bueno de ahí salían las canciones, porque la armábamos entre todos, contábamos que le pasaba a cada uno y así se

iba armando. En realidad, fue algo muy lindo lo de la murga con los pibes, se crearon unos lazos muy importantes...”

Esta selección de la entrevista coincide con lo expuesto por Murga y Anzola (Murga, 2011) sobre el papel de los adultos en el fomento de la participación infanto-juvenil: El papel de los adultos en la participación infantil exige la aceptación de las capacidades de los niños y niñas y el respeto a sus opiniones, para lo cual es necesario: Escuchar, crear espacios de consulta y diálogo. Saber empatizar con los niños y niñas. Respetar las dinámicas y procesos de cada grupo. Salvar la desconfianza generacional. Aprender que los niños y niñas también pueden enseñar a los adultos. Reforzar positivamente a los niños y niñas. Servir como modelo de conducta: el adulto debe tener una actuación coherente con los objetivos que se plantea conseguir con el grupo.

Las autoras expresan que son condiciones para generar espacios reales de participación infanto-juvenil: la proximidad ‘Estar ahí’, conocerlos y establecer vínculos de confianza; y trabajar intencionalmente “La participación infantil/juvenil debe ser un componente esperado, programado, deseado, generando los espacios propicios para ellos...” (Murga, 2011)

¿En qué espacios se sienten convocadas a participar estas adolescentes? Una de las adolescentes expresa que su voz fue valorizada por la murga, “... uno inventaba algo y no era un ‘no’ lo que recibía. Ahí eras libre y sumaban todo lo que vos hacías. Y eso estaba bueno. Incluso ahora, no sabés... extraño la murga’...”.

Por un lado, esto puede ser interpretado observando que las adolescentes sienten comodidad en espacios de participación organizados para su grupo etario, no en asambleas generales donde también participan adultos/as. Incluso se puede interpretar desde los aportes de Reguillo. (Reguillo, 2003) Las juventudes contemporáneas de Latino América estructuran su participación en base a formas fluidas de expresión cultural, donde lo político se expresa en el encuentro entre lo estructural y lo cotidiano. Así, la murga se presenta como una irrupción en el espacio público, una irrupción desde el cuerpo (el baile, el canto, el toque de los tambores) que es protagonista (encabeza las marchas y piquetes, reclama de hecho el derecho a participar de los/as jóvenes) y profundamente crítica y reflexiva (lo que se refleja en las letras de las canciones y su producción colectiva).

A pesar de la importancia connotada a la murga, los/as adolescentes aún no se organizan de forma autónoma para sostener el proceso sin presencia de adultos referentes. Esto puede deberse a la que el proyecto de la murga se de-

sarrolló a lo largo de un año, tiempo que quizás no fue suficiente para la promoción de la autogestión por parte del grupo.

Otro análisis posible radica en los datos extraídos de las entrevistas abiertas y la observación participante, donde diversos actores de la comunidad relataron la importancia de los referentes para el sostenimiento de la lucha. Los referentes se ponderan como sujetos con mayor capital social, simbólico y cultural, y que por ello “tienen la posta”, van marcando el rumbo de las estrategias colectivas. En el estatuto de la toma y en los discursos de los integrantes de la organización siempre se pondera la horizontalidad como forma de construcción política. No se debe perder de vista aquí lo expuesto por Fraser (Fraser, 1992) en referencia a los ámbitos públicos, donde las diferencias sociales no pueden ser suspendidas fácilmente, ya que la paridad social en el debate y la deliberación pública no es posible en las sociedades estratificadas. La horizontalidad, como la valoración igualitaria de los discursos de diversos sujetos, es una construcción que implica deconstruir lo dado; y que se podrá ir construyendo en proceso, no sin contradicciones y avances-retrocesos.

El acceso a la información es requisito *sine qua non* para que se presenten grados de participación real. Para las adolescentes de esta comunidad, las fuentes de acceso a la información sobre la lucha por la tierra se encuentran “visibles”, a su alcance. Estas fuentes son variadas, las adolescentes saben a dónde dirigirse o a quiénes consultar en caso de requerir una ampliación de la información que tienen. A pesar de la diversidad de fuentes, ellas priorizan el acceso a la información a través de sus familias. Con la información que poseen se forman una opinión sobre los acontecimientos. Sus opiniones son “puestas a jugar” en aquellos grupos sociales, de pequeña dimensión, donde experimentan pertenencia y al interior de los cuales mantienen vínculos de afecto. En cuanto al grado de pertenencia a la organización político-social, se observa que el mismo se incrementa o reduce en base a las experiencias efectivas de participación de ellas o de sus familiares. (Giorgetti, 2013) Cuando algún miembro de la familia participa de los círculos centrales de la organización, la pertenencia del grupo a la misma se incrementa. Cuando esto no es así, los cuestionamientos a las estrategias colectivas son mayores.

En tanto a la participación de las adolescentes, diferenciada de sus familiares, la misma se potencia cuando la comunidad se plantea estrategias específicas para ese grupo etario. Dichas estrategias de participación adolescente parecieran tener éxito cuando observan ciertas condiciones:

- Cercanía geográfica de las actividades.

- Presencia sostenida de educadores-referentes.
- Generación de vínculos de contención y afecto.
- Preeminencia de acciones de índole artísticas, culturales y deportivas.
- Involucramiento de los/as jóvenes en la toma de decisiones.
- Mirada *Freiriana* del saber (El saber cómo construcción social, y circulando tanto en el educador como en el educando).
- Consideración de los intereses particulares del grupo de adolescentes.

## **Reflexiones finales y nuevos cuestionamientos**

La vulneración del derecho al hábitat de niños/as y adolescentes vulnera otros derechos como la salud y el bienestar. Como lo expresan Gerosa y Thourte (Gerosa, 2013), el derecho social a la vivienda está íntimamente relacionado con los derechos de niños/as y adolescentes a un nivel de vida adecuado para su desarrollo integral. La vivienda debe ser entendida en sentido amplio, como espacio de interacción social que posibilita o dificulta el desarrollo de la persona como tal. La vulneración de este derecho es una expresión de la desigualdad social estructural (la concentración de tierras por un lado, y la desposesión por otro). La importancia de la vivienda fue expuesta por Bourdieu (Bourdieu, 2007), ya que ocupar un espacio, un lugar, dota de existencia social a los sujetos. Una familia que no accede a una vivienda encontrará dificultades para acompañar a los/as niños/as y adolescentes en el ejercicio de sus otros derechos.

En los procesos comunitarios de exigibilidad del derecho a la vivienda, fomentar la participación adolescente es una obligación legal que debe ser observada por referentes comunitarios y estatales. Además de esto, fomentar la participación se vuelve una cuestión central, ya que el derecho a la participación es el derecho de las adolescentes a ejercer y defender sus otros derechos, así como denunciar la vulneración de los mismos. (Piotti, 2012) Por eso Murga y Anzola (Murga, 2011) definen a la participación como un medio para el ejercicio de los derechos y como potenciadora de la democracia. La participación adolescente tiene implicancias en las subjetividades, dota de sentido al concepto de ciudadanía al interior de las comunidades. Permite que el sujeto vaya construyendo junto a otros/as el ejercicio de la ciudadanía a la vez que amplía las perspectivas y experiencias de la misma comunidad. La construcción de la ciudadanía no se podrá realizar en abstracto, los derechos se aprehenden ejerciéndolos.

Se considera que, para fomentar la participación de las adolescentes en procesos comunitarios, los movimientos sociales y organizaciones deben prestar especial atención a los procesos comunicativos, siempre con vistas a democratizar el acceso a la información y favorecer el intercambio de pareceres en ámbitos de respeto por las diferencias. Otro aspecto a tener en cuenta es la importancia de generar y sostener propuestas diversas. Dada la heterogeneidad de las adolescentes, no se puede pretender convocar a las mismas desde un espacio unívoco.

Por último, los/as referentes de dichas organizaciones y movimientos sociales deberán tener presente que para generar instancias de participación inclusiva se debe abordar el cuestionamiento tanto de supuestos *adultocéntricos* como de pautas culturales basadas en la inequidad de género. Este proceso de desnaturalización necesariamente requiere que se pondere el componente educativo.

## Bibliografía

- ACEVEDO. (2012). *“La Implicancia En La Concepción De Sujetos En La Investigación Y La Intervención Con Jóvenes”*, en Villa, *Culturas Juveniles. Disputas Entre Representaciones Hegemónicas Y Prácticas*. Buenos Aires: Nobeduc.
- BOURDIEU. (2007). *“Efectos De Lugar”*, en Bourdieu, *La Miseria Del Mundo*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.
- BRITOS. (2003). *“La Trayectoria De La Ciudadanía En Argentina. Derechos Humanos Y Ciudadanía”*, en Aquín, *Ensayos Sobre Ciudadanía En Argentina. Reflexiones Desde El Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- CÓRDOBA. (2013). *Informe Becas SEU - 2013. Proyecto: Niños, Niñas Y Adolescentes Lucando Por El Derecho A La Tierra*. Córdoba: UNC.
- FERNÁNDEZ. (2011). *Política Y Subjetividad: Asambleas Barriales Y Fábricas Recuperadas*. Buenos Aires: Biblios.
- FRASER. (1992). *“Repensando La Esfera Pública. Una Contribución A La Crítica De La Democracia Actualmente Existente”*, en Calhoun, *Habermas And The Public Sphere*. Londres: The MIT Press.
- GEROSA. (2013). *Encuesta Sobre Condiciones De Vida De Niñez Y Adolescencia. Principales Resultados. 2011. 2012. Ministerio De Desarrollo Social De La Nación Argentina Y Fondo De Las Naciones Unidas Para La Infancia*. Buenos Aires: UNICEF.
- GIORGETTI. (2013). *“Participación Juvenil En Movimientos Sociales Urbanos”*, en Borobia, *Juventud Y Participación Política. Más Allá De La Sorpresa*. Buenos Aires: Noveduc.



- JELÍN. (1994). **“Familia: Crisis Y Después...”**, en Wainerman, *Vivir En Familia*. Buenos Aires: Lozada.
- MONTES. (2014). **“Juventud rural Y representaciones sociales. El caso de las y los jóvenes de la localidad cordobesa de Benjamín Gould”**, en Fantín, *Experiencias De Intervención Desde El Trabajo Social: Sistematizaciones, Desafíos Y Debates*. Córdoba: Babel.
- MURGA. (2011). **Cuadernillo II: Desarrollo De Sistema De Protección Integral De Derechos Em El Ámbito Local**. Paraná: Secretaría Nacional De Niñez, Adolescencia Y Familia.
- PIOTTI. (2012). **“La Participación De Niños/As Y Adolescentes En El Sistema De Protección Integral De Derechos, ¿Es Eso Posible?”**, en S/D, *Libro Virtual Del V Congreso Mundial Por Los Derechos De La Infancia Y La Adolescencia*. San Juan: S/D.
- REGUILLO. (2003). **“Ciudadanías Juveniles En América Latina”**, en *Última Década* N°19.

# NARRATIVAS BIOGRÁFICAS JUVENILES, SOPORTES AFECTIVOS Y ACCIONES DE “RESCATE”

Guido García Bastán<sup>325</sup>

Florencia Caparelli<sup>326</sup>

Horacio Paulín<sup>327</sup>

## Resumen

Presentamos resultados del Proyecto de Investigación “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela y en el barrio” (SECyT, 2016-2017) en el que se reconstruyen sentidos que atribuyen a su experiencia social jóvenes de diferentes barrios de la ciudad de Córdoba. Desde un paradigma de investigación interpretativo-cualitativo, utilizamos la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico. En los relatos emerge una categoría local: el “rescate”, en la que se condensan sentidos de justificación moral destinados a resolver, al menos narrativamente, frente a sí mismo y frente a otros los devenires vitales.

**Palabras clave:** jóvenes – rescate – relatos

## Introducción

En esta ponencia presentamos resultados del Proyecto de Investigación “Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela y en el barrio” (SECyT, 2016-2017) en el que se reconstruyen sentidos que atribuyen a su experiencia social jóvenes de diferentes barrios de la ciudad de Córdoba, Argentina. El estudio tiene como *objetivo general* construir proposiciones conceptuales que aporten a la comprensión de las prácticas relacionales de jóvenes de sectores populares con distinta trayectoria e inserción educativa, sus búsquedas de reconocimiento y el interjuego con las regulaciones educativas y familiares. De allí que nos propusimos, como *objetivos específicos*: describir y analizar prácticas relacionales y estilos juveniles en contextos escolares y comunitarios; analizar significaciones y modalidades de vinculación inter e intrageneracional en la escuela, el barrio y en la familia desde la perspectiva de los jóvenes y comparar

---

<sup>325</sup> Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: guidogarcia-bastan@gmail.com

<sup>326</sup> Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: florenciacaparelli@gmail.com

<sup>327</sup> Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: hlpaulin@gmail.com

las prácticas relacionales y los procesos de construcción de reconocimiento y constitución identitaria en personas jóvenes de sectores populares. Desde un paradigma de investigación interpretativo-cualitativo (Vasilachis de Gialdino, 2007), utilizamos la técnica de relatos de vida del enfoque biográfico (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008; Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013) que permite acceder a la manera en que un sujeto significa su propia experiencia y como se articula ésta con las condiciones histórico-sociales que la atraviesan. Trabajamos con una muestra de 17 jóvenes procedentes de sectores populares de la ciudad de Córdoba Capital, con edades de entre 15 y 23 años. Los participantes fueron seleccionados a través de un muestreo intencional que contemplaba criterios de diversificación tales como la edad, el género, la procedencia barrial y la trayectoria educativa.

Para esta ponencia, recuperamos la mirada de los jóvenes para analizar las particularidades que los procesos de “devenir jóvenes” podrían asumir en los sectores populares de Córdoba. Para ello, trabajaremos específicamente con micro-relatos referidos a momentos situados en la adolescencia de nuestros informantes, que los jóvenes narradores describen como problemáticos. Los jóvenes de nuestra muestra aluden a situaciones relacionadas con los consumos problemáticos y/o la participación en actividades delictivas, mediante categorías tales como “caídas”, “decadencias” o “derrapes”.

En Argentina, estos procesos han sido interpretados en relación a la categoría nativa del “rescate”. María Epele (2010) lo analizó como prácticas y narrativas sobre los modos de regular los consumos problemáticos,<sup>328</sup> asociando su emergencia a un contexto de profundización de las condiciones de pobreza, exclusión y vulnerabilidad social durante la “postcrisis” del año 2001. En ese momento, cobraba centralidad la disponibilidad de ciertas personas dispuestas a prestar ayuda. Esta última proposición se reedita en otros trabajos que han analizado el *rescate* como práctica religiosa (Castilla, 2013), como acción de moderación de la conducta ante otros (Previtali, 2010) o, en términos psicológicos, como proceso de *reconfiguración identitaria* (Villa, 2013).

Luego de recuperar estas lecturas antropológicas y psicoanalíticas exploraremos las tramas de nuestros relatos atendiendo especialmente a los elementos que se articulan en sus inicios, nudos y desenlaces. En la segunda parte, abarcaremos un conjunto más amplio de relatos juveniles de la muestra para dialogar con lo que los narradores comprenden como un proceso “madurativo” necesario para llegar a la adultez.

---

<sup>328</sup> En su trabajo, la autora refiere específicamente al consumo de paco/pasta base.

## Los sentidos del cambio y el rescate

Desde lecturas antropológicas, el *rescate* ha sido ligado al *consumo de sustancias* en los sectores populares, como política informal ligada a la promoción de la salud, el bienestar y la supervivencia, ha emergido en estos contextos sociales en correspondencia con la progresiva *privatización del cuidado*.<sup>329</sup> Dentro de las modalidades que pueden adoptar las prácticas de rescate identificadas en trabajos etnográficos, se destacan el *rescate por amor* (Epele, 2010) y el *rescate por el evangelio, o la fe* (Castilla, 2013).

La primera se inscribe en un dispositivo más general e informal de prácticas y narrativas que, en un contexto de fuerte vulnerabilidad social y económica, podrían modificar el patrón de consumo de sustancias. Ocurre cuando un usuario de drogas, generalmente varón, inicia una relación amorosa con una persona externa a las redes de consumo. La pareja conformada supone el establecimiento de un vínculo entre romance y supervivencia, alejando a los sujetos de la exposición a situaciones de riesgo (Epele, 2010).

La segunda modalidad refiere al apartamiento del consumo intensivo mediado por prácticas y creencias de nuevas formas de religiosidad popular. Implica un proceso en el que se significan los hechos pasados o vividos, la posibilidad de acceder a un nuevo rol social (pastor, líder espiritual), y re-construir nuevos vínculos, contando para ello con el apoyo del “pastor y de los hermanos de fe” (Castilla, 2013, p.67).

En Córdoba, los sentidos locales ligados a esta categoría la acercan a una acción inmediata de controlar y limitarse en la conducta con otros; esto es, moderarse, comportarse adecuadamente (Previtali, 2010). Asimismo, en todos los casos se da cuenta de un proceso que sólo es posible gracias a la presencia de un capital social por parte de los jóvenes, que en este caso radica en la disponibilidad de ciertas personas que estén dispuestas a ayudarlos/as, que favorezcan el despliegue de procesos reflexivos y que puedan acompañar una *reconfiguración identitaria* (Villa, 2013). De este modo, las acciones, saberes y prácticas que le dan sustento al rescate, se integran por mandatos verbales dirigidos a los/as jóvenes, la acción intermediaria de algunas personas que se posicionan como soportes para el rescate de otros, como así también, por la estrategia reflexiva y auto-referente de rescatarse (Epele, 2010).

En síntesis, estas lecturas encuentran elementos comunes para pensar que el “rescate” requeriría de la participación de otros significativos que se posicionen como soporte para los jóvenes o bien, como figuras identificatorias

<sup>329</sup> La autora refería al proceso por el cual prácticas y actividades llevadas a cabo por otras instituciones sociales –de salud, de trabajo, etcétera– se desplazan y se integran al terreno de las relaciones vinculares próximas y de la intimidad.

proveedoras de sentidos que puedan ser confrontados con la imagen previa que ellos tienen de sí mismos. Además, esta confrontación podría equipararse con una estrategia reflexiva y autorreferente que da como resultado nuevos sentidos, o al menos la posibilidad de poner en suspensión los previos.

## Acerca de la perspectiva de análisis

Sparks y Devís (2007) refieren a dos posiciones básicas que adoptan los investigadores a la hora de encarar el análisis de narraciones:

- a) la del analista de relatos que realiza un análisis de la narración y piensa *sobre* los relatos, y
- b) la del relator de historias que realiza un análisis narrativo y piensa *con* los relatos (p. 6).

La primera, supone un criterio “realista” que suele corresponderse con un análisis categorial de los “hechos” relatados. La segunda –aquella por la que optamos en este capítulo– implica un análisis de los *recursos narrativos* que las personas utilizan para contar historias. Por lo tanto, nuestra preocupación no se orienta hacia la “veracidad” de los relatos contruidos, sino hacia los modos mediante los cuales nuestros jóvenes informantes deciden narrarse a sí mismos, construyendo relatos que sólo pueden alcanzar la *verosimilitud* (Leclerc-Olive, 2009),<sup>330</sup> pero que apelan en su construcción a narrativas canónicas propias de su universo cultural de referencia (Ricoeur, 1996; Brunner, 2006).

## “Caer”, “darse cuenta” y “cambiar”

Los micro-relatos que analizamos en este apartado refieren a situaciones vitales críticas narradas por algunos jóvenes de la muestra, a las que denominaremos “caídas”, recuperando algunas de las expresiones nativas. Organizaremos la presentación atendiendo a los componentes básicos de una estructura narrativa: inicio, nudo y desenlace. A su vez, referiremos a los personajes que aparecen en estos micro-relatos y a la manera en que es construido el narrador.

Los relatos sobre caídas remiten a experiencias que los jóvenes significan negativamente, desde un lugar de relativa superación en el tiempo presente de la narración. Se alude a momentos de consumos problemáticos y salidas noc-

---

<sup>330</sup> Como señala Leclerc (2009), el relato biográfico posee una doble dimensión: tiene un carácter performativo que lo aproxima a las obras de ficción, pero al tener raíces en la experiencia, pertenece también al género histórico.

turnas caracterizadas por los excesos. Sin embargo, en algunos casos esto se vincula también a la participación en actividades delictivas.

## Inicio

En todos los relatos existen referencias a la situación o evento detonante de la caída, a la vivencia de la caída y al momento “post-caída” que presenta diversos matices. En algunos fragmentos, el yo que emerge porta aires de superación. En otros, éste se muestra temeroso de retornar al momento anterior. Incluso en uno de los casos analizados, parecería que la situación de caída no termina de resolverse o se resuelve de manera parcial.

El detonante de la caída en los casos de Pilar, Pedro y Diego es incierto. La trama inicia en una voluntad espontánea de “agarrar la calle” que deriva en la caída:

“Empecé a salir a la calle pero a los 13 yo le apilaba a mi papá, él cortaba ladrillo y yo le apilaba. Y él ahí me daba 5 pesos, yo me acuerdo me iba a la casa de mi tía, y me juntaba con mis primos ahí, ¡qué! mis primos sabían dónde vendían faso y salían 50 centavos, ¡qué! me compraba dos” (Pedro, 24 años).

“Siento [lamento] haber hecho cosas que no debía; agarrar la calle (como una forma de decir), drogarme o tomar” (Pilar, 17 años).

“Antes salía lunes, martes, jueves, viernes, sábado, domingo. Era joda, joda, joda. Donde había juntada estaba yo, donde había alcohol estaba yo, mujeres, de todo, hasta droga, todo, todo” (Diego, 19 años).

Sin embargo, la caída de Pedro parece iniciar cuando, a raíz de sus consumos y actividades delictivas, sus padres deciden “correrlo” de la casa. A partir de ese momento, él relata haber tenido que “rebuscárselas”. En este sentido, algunos relatos también identifican el contexto económico y las características del mercado laboral como factor que participa en la configuración de la caída:

“[Hacia] lo mismo que hacemos los que no tenemos laburo, salí a buscar plata por ahí, hacer la fácil, pero arriesgás una banda, arriesgás la vida. Salí por ahí pensando en si vas a volver o no, si vas a volver herido [...]

“Yo creo que lo que más me marcó fue que me hayan corrido de mi casa [...] me fui a vivir a la casa de un amigo, tuve ahí 3 meses y ahí como ese chabón era dos años menor que yo y estábamos viviendo en la casa del tío [...] y... bueno [...] ahí era rebúscatela y tenía que hacer plata para comer” (Pedro, 24 años).

De modo similar, el caso de otros jóvenes como Ezequiel, Leandro y Juan el relato se inicia con un elemento causal: la “caída del padre”:

“Mi viejo trastabilló y lo llevó a una situación de cárcel [...] Él cae preso porque mató a mi padrastro y eso creo que me marcó una banda, porque lo siento como muy personal a esa cuestión [...] en ese momento fue mucha convulsión y me dio pie a hacer cosas que yo no quería hacer y que... después cuando fui madurando me di cuenta” (Ezequiel, 18 años).

“Cuando cayó mi viejo, yo también me caí: empecé a robar y me drogaba [...] mi mamá trabajaba todo el día y me tenía que criar solo y con mis hermanos” (Leandro, 19 años).

“Yo cuando cambié fue cuando se fue mi viejo que ahí ya... después, bueno cayó mi hermano y se puso mal mi vieja [enfermó] y ya ahí cambió un poco también [...] tenía que laburar, robar hacer lo que sea para comer así para darle a ella, y bueno entonces ahí laburaba y cuando no se podía laburar, iba y robaba” (Juan, 20 años).

Los padres de Ezequiel y Leandro son apresados. En el caso de Juan, el padre simplemente abandona el hogar familiar. Sin embargo, como dejan entrever los fragmentos anteriores, otro elemento acompaña transversalmente las tramas que estos tres jóvenes construyen: el desplazamiento de la figura de la madre que, en un caso fallece y en los otros debe abocarse completamente a trabajar, a expensas de su presencia en el hogar:

“Es feo no tener a tu mamá en tu casa, pero está bueno porque te enseña a vos a mantener la casa en orden” (Ezequiel, 18 años).

Lo que estos jóvenes relatan como una caída del padre parece ensamblarse entonces a la caída, no tan enfatizada en términos causales (aunque no por ello menos relevante) de las madres. Esto produce, en la trama, un escenario propicio para la “caída” personal, nudo de sus micro-relatos.

La vivencia de la caída es descrita en todos los casos como una circunstancia simbólicamente distante, aunque a veces temporalmente muy próxima, que supuso un cambio a partir del cual se construye el *self* presente del narrador.

“Tenía una vida de mierda, salía más de noche que de día. La clase de amigos me había perdido [...] Era un pasado muy oscuro estaba metido en cada lugar... juntarme con cada puntero, así, estaba metido en cada casa. [...] Yo lo vivía como un pasatiempo porque no sabía lo que era la calle, yo creía que eso era normal, pero después me di cuenta de las cosas, me empecé a dar cuenta, y agarré y me aparté” (Diego, 19 años).

“Me peleaba con todos. Me drogaba en el colegio. Estaba zarpado en cachivache. Andaba con la fana. Re asqueroso era” (Leandro, 19 años).

“Me iba todo el tiempo al baile y tomaba alcohol y me drogaba [...] Sola, o con chicos amigos o amigas, pero me iba, generalmente, sola porque no me gustaba andar con nadie. No era que tenía que esperar a alguien [...] Mi mamá y mi papá no me querían dar más plata porque sabían [...] Salía a divertirme y drogarme y tomar porque me gustaba tomar. Hasta ahora me gusta tomar” (Pilar, 17 años).

La caída se describe aludiendo a un tiempo pretérito en el que el yo del narrador no consigue reconocerse. Expresiones como “Re asqueroso era” o “creía que eso era normal” sancionan un pasado connotado negativamente y, en simultaneidad, operan un distanciamiento respecto de aspectos rechazados para la construcción identitaria presente. No obstante, la última línea del fragmento de Pilar nos ofrece un contrapunto: el yo del presente podría conservar aún trazas de ese “pasado muy oscuro”. Como veremos a continuación, esto supone un riesgo de retorno del que nuestros narradores se ocupan en la construcción de sus desenlaces.

## **Desenlace**

Los niveles de agenciamiento personal manifestados durante los desenlaces son variados. En algunos casos se construye una imagen heroica del narrador, mientras que en otros se señalan ciertos resguardos en relación a la posibilidad de volver al momento anterior. También se presentan variaciones y solapamientos entre diversas vías de resolución de la posición del narrador. En



ciertos relatos, suponen un momento de epifanía (condensado en la expresión “tengo que cambiar”), en el cual el yo evalúa las acciones desde nuevos marcos interpretativos:

“Cuando yo me empecé a dar cuenta de que mi novio cayó preso [...] Sí. Ahí es donde me di cuenta que tengo que cambiar” (Pilar, 17 años).

“Estaba en la nada, sentía que estaba haciendo todo mal y decía yo mismo “estoy haciendo todo mal y lo sigo haciendo”, es como que te metés y no salís [...] empecé a cambiar mi imagen, empecé a cambiar el trato con las personas, empecé a cambiar la relación con mi familia, empecé a cambiar en el colegio, empecé a cambiar en la clase de amigos que tenía, cambié una banda” (Diego, 19 años).

La noción de epifanía es entendida como una vivencia que conlleva a una revelación que deja marcas en la vida del joven y cuya significación se da de manera retrospectiva en la medida en que el hecho está siendo reexaminado *a posteriori* (Denzin, 1989 en Kornblit, 2004), lo que permite ligar estos giros narrativos a momentos reflexivos en los que los marcos interpretativos sufren modificaciones, en un sentido similar a lo que supone la *reconfiguración identitaria* (Villa, 2013).

El recurso narrativo de “darse cuenta” permite a estos micro-relatos operar un “efecto bisagra” en las tramas biográficas. Sin embargo, es claro que en ningún caso se supone un cambio irreversible. Esto se pone en evidencia cuando en los se relatos incluyen acciones de sus protagonistas orientadas a prevenir el retorno al momento previo. En nuestra interpretación, podrían pensarse como prácticas de autocuidado, relacionadas a los trabajos citados, en términos de “autocontrol” y reflexividad (Previtali, 2010; Villa, 2013):

“Cuando yo veo que hay un chabón que está metido más o menos en la misma de antes me alejo, no quiero saber nada, ni lo saludo” (Diego, 19 años).

“La literatura me sirvió una banda [...] leer mucho me sirvió para no estar pendiente de la calle” (Ezequiel, 18 años).

“Yo hace tres años que vivo acá, con el chico con el que estoy viviendo, con Néstor. Hace tres años que estoy de novia y juntada vivo acá. Y, por eso, en eso cambié: en que, antes cuando no estaba con él, yo andaba en la calle; por ahí, ni iba a mi casa. Y, estando con él, ya no

salgo. Voy a mi casa más seguido, me veo con mi mamá [...] Cuando le conté a mi mamá la decisión de juntarme, lo tomó bien [...] Sabe que es una buena persona, que no anda robando [...] De ser la novia pasé a ser la mujer. Es un cambio eso. Antes, él se buscaba para cocinar; ahora, yo le busco para cocinarle. Eso, me gusta. También, antes le lavaba la ropa la madre, ahora se la lavo yo. No me molesta lavarle nada a él porque es mi novio” (Paula, 16 años).

“Tengo otros pensamientos... Que yo tengo que trabajar, que tengo que ser de la casa, que tengo que ver a mi papá y a mi mamá bien, a mi hermana bien. Poder llevarle cosas a mi novio [a la cárcel] y no que la madre esté todos los días hasta el día que salga. Estar con él, ser para él y nada más. No sé, tengo miedo de agarrar las calles [...] Porque a mí me gusta la droga. Yo no voy a decir que no, es verdad” (Pilar, 17 años).

Si para Ezequiel el disfrute de la literatura –aquello que en el desenlace de su relato le permitió “ver la luz”– constituye el modo de mantenerse al margen de actividades que vincula con su “entrada en decadencia”, la voluntad de Pilar para construirse desde un rol femenino tradicional (mujer que se recluye al ámbito doméstico y desde allí *cuida a otros*), se conjuga con el temor de volver a “agarrar la calle”; ese espacio simbólico, simultáneamente atractivo y riesgoso (García Bástan y Paulín, 2016). En su relato, el papel de mujer cuidadora –en tanto la aparta del circuito del consumo– se ajusta a los requerimientos del rescate. La trama de Paula es similar a la de Pilar en este aspecto: el proceso de “juntarse” con su novio Néstor (a quien ella describe como una “buena persona” que “no anda robando”) y comenzar a proveerle cuidados, resulta “protector”; es el evento al que ella atribuye su abandono del consumo. Las narrativas de estas jóvenes podrían ofrecer un matiz a la manera en la que Epele (2010) delinea el *rescate como política de romance*; aquí no serían los varones consumidores los que son rescatados por mujeres externas a las redes de consumo. También para las chicas la apuesta amorosa podría devenir en un dispositivo de rescate. Sin embargo, la diferencia es clara, ya que ambas jóvenes se construyen desde lo que Ana Fernández (1993) identifica como un síntoma epocal: la persistencia de una forma de subjetividad femenina: *ser de otro*. Sin negar la desventaja que supone para las mujeres la *feminización del cuidado* como pauta cultural (Bourdieu, 2000; Vaquiro y Stieповich, 2010), en estas narrativas se torna una pauta de cuidado personal.

Las tramas de algunos varones, en cambio, engarzan en la voz del narrador un yo heroico que “pone el pecho” y hace un cambio *para otros*: Ezequiel comienza a “empilar” (“ponerse las pilas”) por su madre, mientras que Diego dice haber tenido que “acarrear” por su familia dolorida ante la muerte repentina de un primo:

“Cuando lo vi a mi viejo destrozado y a mi vieja destrozada agarré y dije “acá tengo que poner el pecho yo, tengo que cambiar”, y empecé a poner el pecho, acarrear, acarrear, acarrear, hasta que se recuperó toda mi familia y seguí acarreando yo. Y ahí entendí que ese cambio me hizo bien, que tenía que cambiar” (Diego, 19 años).

“Y eso creo que me marcó una banda porque lo siento como muy personal a esa cuestión. Y como que te hace pensar en otras cuestiones que te van, o sea... te van forjando en la necesidad de ayudar a tu vieja, así como que... Y bueno, che, estás acá, en una situación de pobreza, mucho mate cocido y... Bueno, encima tenés esta situación. Una madre destrozada, o sea... Yo lo que menos que pensé fue “tengo que empilar, tengo que empilar”” (Ezequiel, 18 años).

Así, percibimos que los mandatos tradicionales de género permean estas narrativas juveniles. Sin embargo, pero parecen dejar más expuestos a los varones, en tanto ya que el afincamiento a una feminidad hegemónica en el caso de las chicas, parecería resultar tanto más protectora en relación al consumo que la apuesta heroica masculina que hacen algunos de nuestros informantes varones. Complementariamente, la acción “cambiar” se asocia en algunos casos con una incursión en la religión, de modo similar a lo que otro trabajo citado previamente analizó como el *rescate por la fe*, cuando éste supone la construcción de nuevos vínculos asociados a las redes evangélicas (Castilla, 2013). Diego y Pilar buscan apoyo en espacios religiosos. Especialmente, Diego encuentra allí nuevos referentes que ofrecen marcos alternativos para interpretar sus experiencias pasadas.

“Hubo una época que no quería ir más y no sabía por qué y empecé a faltar al grupo, un montón de cosas, y ellos me llamaban, me iban a buscar a mi casa, en el auto [...] y nos sentábamos a charlar, de cómo me iba en el colegio, qué me pasaba que faltaba al grupo y la verdad que me entienden bastante” (Diego, 19 años).

Como puede apreciarse, los desenlaces posibles remiten a salidas individuales que, a lo sumo, se hacen *por otro*, pero que carecen casi completamen-

te de apoyaturas. Esto admite al menos dos interpretaciones: la primera, que los jóvenes podrían carecer de apoyo y entonces deben “autorrescatarse”; y la segunda –en absoluto incompatible con la anterior– que su universo cultural de referencia les impone autoexigencias de corte individualista, desde las que construyen un *self* agente de su propio devenir.

## Reflexiones finales

Podemos identificar algunos aspectos convergentes a una serie de micro-relatos de “caídas”. Estas narraciones comparten una estructura en la que identificamos momentos de inicio, nudo y desenlace, en cuyo despliegue vemos aparecer elementos recurrentes; la identificación de un momento de súbita caída (con algún detonante que antecede a la deriva) y el nudo de la historia caracterizado desde una distancia simbólica que permite que, en el desenlace, el *self* narrador ya “maduro” se reconfigure identitariamente por oposición a ese pasado ajeno.

Erving Goffman (2006) sostenía que como individuos atravesamos experiencias de aprendizaje relativas a nuestra(s) condición(es). Llamó *carrera moral* a la secuencia regular de cambios introducidos en el yo de una persona, “y en el sistema de imágenes con que se juzga a sí misma y a las demás” (2007, p. 133). Si bien los jóvenes no fueron una preocupación para Goffman, sí lo fueron los individuos portadores de un estigma. Su pensamiento resuena a esta altura del escrito, no sólo porque la población en estudio es objeto de estigmatizaciones diversas (Chaves, 2005), sino también porque la carrera moral supone un proceso de modificaciones en la concepción del yo, que en los relatos juveniles quedó expresada de modo manifiesto. Al estudiar individuos estigmatizados, el sociólogo –al igual que nosotros– encontraba una serie de experiencias comunes. Una de las primeras –eslabón necesario para comprenderse portadores de un estigma– era la adopción del punto de vista de los “normales”; las creencias relativas a la identidad propias “del resto de la sociedad mayor” (p. 46).

La tarea de pensar *con* los relatos juveniles nos permite abonar la hipótesis de que, en la carrera moral de nuestros informantes, la ausencia de soportes institucionales (inferible en nuestras narraciones y reconocida por los trabajos citados) se solapa con una exigencia de “agenciamiento del yo” que debe “madurar”. Esto se hace especialmente perceptible en los modos de construir los desenlaces de los micro-relatos sobre caídas. Observamos allí un narrador que se construye a sí mismo como actor protagonista de su propio “cambio”. En la idea de “madurez”, que a grandes rasgos nuestros jóvenes comparten, se in-

vocan ideales de adultez ligados a anclajes institucionales tradicionales, que no necesariamente encuentran confirmación en los devenires vitales de las figuras adultas referenciadas por los micro-relatos (padres, madres y otros familiares). Como lo han mostrado algunos trabajos cordobeses, los jóvenes pertenecientes a las barriadas populares reconocen que los adultos sostienen muchas veces una “doble moral”, por ejemplo, cuando sancionan el comportamiento delictivo de los jóvenes a la vez que dependen en gran medida de él para acceder al consumo de ciertos bienes materiales (Hoya y Volando, 2017; Corvalán y Otero, 2017).

Las narrativas analizadas reconocen la injerencia del contexto en las posibilidades de “caer” (por ejemplo, al atribuir las a una ausencia paterna, a situaciones de soledad o a un escenario laboral poco propicio), pero luego este contexto –y el capital social que lo acompaña– pierde centralidad en la narración del “cambio”, pese a que contamos con elementos en los relatos que permiten inferir la existencia de redes de apoyo. Esto bien podría deberse a que el dispositivo conversacional que utilizamos en nuestra investigación se ubica en el campo del “decir del hacer” (Alonso, 1995) instando a los individuos a dar cuenta de sí mismos. Goffman (1989) advertía que en nuestras estrategias de presentación en la vida cotidiana nos constituimos como *mercaderes de moralidad*.

Entendemos que en los desenlaces de los relatos se condensan sentidos de justificación moral destinados a resolver, al menos narrativamente, frente a sí mismos y frente a otros los devenires vitales. Para estos jóvenes, las dificultades de su tránsito por la adolescencia parecen ser simultáneamente estructurales y psico-sociales. Aludimos a que sus trayectorias no sólo carecen de anclajes institucionales sólidos, más aún, las narrativas adultocéntricas e individualistas configuradas en torno a la noción de “madurez/maduración” los cargan de responsabilidad por sus devenires biográficos, eclipsando en sus narraciones los escasos márgenes de agenciamiento con los que parecen contar.

En síntesis, los relatos sobre “caídas” nos ofrecen pistas para pensar las dificultades que supone constituirse identitariamente. Como en los planteos psicológicos canónicos, para muchos jóvenes de sectores populares la “adolescencia” se muestra problemática. Sin embargo, debemos comprender que las dificultades de su tránsito no pueden imputarse a su condición juvenil ni a una situación de vulnerabilidad definida en abstracto. Para concluir, recuperando las reflexiones de Delor y Hubert (2000), observamos que muchos jóvenes “van creciendo” en un complejo entramado en el que se enlazan sus trayecto-

rias vitales, sus redes de interacción y, tal como enfatizamos en este escrito, su contexto socio-institucional de referencia.

## Bibliografía

- ALONSO, L.E. (1995). *“Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista en las prácticas de la sociología cualitativa”*, en J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* pp. Madrid: Síntesis.
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BRUNER, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CASTILLA, M.V. (2013). *“Consumo de pasta base/paco, prácticas de rescate y religiosidad pentecostal”*, en *Sociedad y religión*, 23(39), 54-78.
- CHAVES, M. (2005). *“Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”*, en *Última década*, 13(23), 9-32.
- CORNEJO, M., MENDOZA, F., & ROJAS, R. (2010). *“La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico”*, en *Psykhe*, 17(1).
- CORVALÁN, N. y OTERO, J. (2017). Trabajo final de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- DELOR, F y HUBERT, M. (2000). *“Revisiting the concept of “vulnerability”*, en *Social Science & Medicine*, 50, 1557-1570.
- DI LEO, P. F. y Camarotti, A. C. (edit.) (2013). *“Quiero escribir mi historia”*. *Vidas de jóvenes de barrios populares*. Buenos Aires: Biblos.
- DUARTE, C. (2012). *“Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción”*, en *Última década*, 36, 99-125.
- ELIAS, N. (1998). *“La civilización de los padres”*, en Weiler, V. (Comp.), *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 407-450). Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- EPELE, M. (2010). *Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*. Bs. As.: Paidós.
- FERNÁNDEZ, A.M. (1993). *La mujer de la ilusión: pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Bs. As.: Paidós.
- GARCÍA BASTÁN, G. y PAULÍN, H.L. (2016). *“Identidades juveniles en escenarios de periferización urbana: una aproximación biográfica”*, en *Quaderns de Psicologia*, 18(1), 35-52.
- GOFFMAN, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Bs. As.: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Bs. As.: Amorrortu.

- GOFFMAN, E. (2007). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Bs. As.: Amorrortu.
- HOYA, A. y VOLANDO, V. (2017). Trabajo final de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- KORNBLIT, A. L. (coord.). (2004). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- LECLERC-OLIVE, Michèle (2009). “*Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos*”, en *Iberoforum*, 4(8), 1-39.
- PREVITALI, M. E. (2010). “*Andar en la calle y rescatarse. Una etnografía sobre jóvenes, familias y violencias en Villa El Nailon-Córdoba*”. (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- REVILLA CASTRO, J.C. (2001). “*La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular*”, en *Papers*, 63/64, 103-122.
- RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- SPARKES, A. y DEVÍS-DEVÍS, J. (2007). “*La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*”, en W. Moreno y S.M. Pulido (eds.), *Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos.
- VAQUIRO, S. y STIEPOVICH, J. (2010). “*Cuidado informal, un reto asumido por la mujer*”, en *Ciencia y enfermería*, 16(2), 9-16.
- VASILACHIS De GIALDINO, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- VILLA, A. (2013). “*Relatos biográficos y temporalidades juveniles: transmisión, subjetivación e implicancias para el campo de la salud*”, en P.F. Di Leo, y A.C Camarrotti (Eds.), *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares* (p. 155-172). Buenos Aires: Biblos.

## **SALUD Y NIÑEZ, UNA CUESTIÓN DE DERECHOS**

Betsy Izco van Konijnenburg<sup>331</sup>

Pascual Scarpino<sup>332</sup>

Rosana Kryszczuk<sup>333</sup>

**Palabras Claves:** Atención Primaria de la Salud – Niñez – Derechos

### **Un abordaje de los derechos de lxs niñxs desde la Atención Primaria de la Salud**

Desde el año 2014 venimos desarrollando el proyecto de Ludoteca y Biblioteca de Barrio Ciudad de Mis Sueños desde el área psicosocial del Centro de Atención Primaria de Salud “Dr. Navarro”. Este proyecto parte de entender a la salud de manera compleja, integral y situada, reconociendo que no solo la dimensión biológica sino también la social, cultural, económica y política son constitutivas de los procesos de salud-enfermedad.

Es desde allí que, como equipo de salud que trabaja desde el primer nivel de abordaje, sostenemos que la elaboración de estrategias de prevención y promoción son fundamentales para el acompañamiento de procesos socio-comunitarios que jerarquicen la comprensión del derecho a la salud como derecho humano fundamental, universal e inalienable, posibilitando la generación de estrategias vinculadas al cuidado de la salud de manera colectiva y solidaria.

Cada persona, familia, comunidad, grupo poblacional, en cada momento de su existencia tiene su propio perfil de necesidades (tanto materiales como simbólicas) y problemas de salud vinculados a las condiciones estructurales, pero también coyunturales de vida en que están inmersos, requiriendo así acciones de salud y bienestar específicas. En el mismo sentido, cada grupo social producto de distintos factores y trayectorias, expresa su potencialidad para hacer frente a tales situaciones.

En este caso, la Ludoteca surge con el propósito de cubrir una necesidad social importante, ya que no existían hasta el momento centros lúdicos en la zona amén de la demanda por parte de las/os niñas/os del barrio, cuestión que

---

<sup>331</sup> Lic. en Trabajo Social por la UNC. Correo electrónico: betsyizco@gmail.com

<sup>332</sup> Estudiante de la Lic. en Trabajo Social-UNC, pasante del CAPS Ciudad de Mis Sueños-Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba. Correo electrónico: scarpinopascual@gmail.com

<sup>333</sup> Lic. en Psicología por la UNC, psicóloga del CAPS Ciudad de Mis Sueños-Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba. Correo electrónico: roxy85\_k@hotmail.com



resultó fundamental para tomar la decisión de crear un espacio común que permita el pleno desarrollo de las potencialidades de lxs niñxs y la ejercitación a través del juego en el marco de diversas actividades.

Ahora bien, ¿qué es una ludoteca? La concebimos como un espacio creado para favorecer y facilitar el juego. En el cual los/as niños/as participantes construyen de manera colectiva el espacio que habitan, compartiendo a partir de las herramientas lúdico-recreativas que se proponen, y trabajando –en nuestro caso– desde la comprensión de las necesidades, motivaciones y capitales con los que cuentan.

Jugar permite un crecimiento equilibrado del cuerpo, de las inteligencias de las y los niños y niñas, de su afectividad y sociabilidad, es decir, ayuda al adecuado desarrollo de los mismos y está enmarcado en la Convención Internacional de los derechos del niño cuando se reconoce en su Art. 31 que los mismos tienen derecho al descanso y esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. En sintonía, se hace referencia en el Art. 20 de Ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de niños/as y adolescentes, la importancia de promover el Derecho al deporte y juego recreativo.

Para comprender un poco más en profundidad desde y hacia dónde pensamos este proyecto, nos parece pertinente compartir los objetivos que lo organizan, a saber:

### **Objetivo general**

Promover espacios de recreación y actividades artísticas para los y las niños/as de Barrio Ciudad de Mis Sueños, en condiciones de igualdad favoreciendo su integración social, el desarrollo individual y la construcción colectiva.

### **Objetivos específicos**

Potenciar la dimensión socio-educativa y creativa de las actividades lúdicas

Favorecer la integración y socialización respetuosa, solidaria y cooperativa entre pares de la zona

Proporcionar información y herramientas sobre la salud del cuerpo

Promover hábitos saludables.

Promover la tolerancia a la frustración, la capacidad de espera, la simbolización y el adecuado tratamiento de los impulsos

En este marco, y con el objetivo de poder profundizar la construcción de la salud colectiva en clave territorial e interinstitucional, a la vez que potenciar los recursos con los cuales se dispone, este año el proyecto de Ludoteca establece tres articulaciones prioritarias para el desarrollo de las tareas y el enriquecimiento de los talleres:

Por un lado, junto a las familias: convocatoria a familiares de las/os niñxs que asisten para que puedan colaborar en la realización de los talleres; a su vez, una línea de articulación con instituciones y organizaciones del barrio: profundizando la articulación con proyectos institucionales, organizaciones comunitarias y actores sociales de la zona, como lo son el Jardín Escolar, Escuela Primaria, el Centro de Actividades Infantiles, la Copa de Leche del barrio, la Escuelita de Fútbol, y un Programa Nacional de Desarrollo Infantil. Por último, priorizar el desarrollo de talleres junto a otrxs profesionales del equipo de salud del CAPS, para el abordaje de prevención de enfermedades y promoción de hábitos saludables.

Con base en el trabajo intersectorial e interinstitucional, y atendiendo principalmente al tratamiento de cuestiones relevantes para el trabajo en el marco de los talleres, se establecieron dos núcleos temáticos prioritarios de abordaje: por un lado, *derecho a un ambiente sano*, y por el otro, *derecho a una vida libre de violencias*. Cabe aclarar que estas temáticas serán abordadas de manera transversal a todas las actividades a desarrollar y no segmentada, poniendo énfasis en los enfoques que tales ejes nos pueden proporcionar.

## **Aprender jugando**

Como decíamos anteriormente, la implementación del Proyecto de Ludoteca se fundamenta por un lado en la creación de un espacio que fomente relaciones basadas en el respeto entre pares a través de juegos cooperativos, la aceptación de las reglas de convivencia y de las actividades que se proponen, mediante el trabajo grupal, el dialogo, dinámicas de grupo; y por otro lado en promover que los mismos tengan acceso a una mayor variedad de recursos materiales para el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje que atraviesan en el nivel educativo al que concurren, brindando un acompañamiento y/o apoyo extra-escolar.

Durante los últimos años se pudo trabajar en torno a distintas temáticas entre las que destacamos el acceso a la cultura y el arte, el acercamiento a la lectura como forma recreativa y de aprendizaje, el cuidado del cuerpo y el cuidado del medioambiente (trabajo con materiales para reciclar). Se actúa facilitando el juego en lugar de dirigirlo, prestando especial atención a la creación de una atmósfera libre de fracaso y a un ambiente que estimule la creatividad, la diversión, elevando el nivel de desarrollo de la persona. Debido a que jugar permite un crecimiento equilibrado del cuerpo y de la inteligencia de los niños, de su afectividad y sociabilidad. La promoción de su importancia ayuda al adecuado desarrollo de los niños/as.

En este espacio entonces, lxs niñxs se encuentran con el personaje principal de la ludoteca: el juguete (objeto intermediario y cultural, motivador de nuevas conductas y motor de la creatividad). A través del juego/juguete se busca proporcionar aprendizajes, adquisición de conocimiento y desarrollo de habilidades.

Como equipo responsable de cumplir con este objetivo, lxs facilitadorxs de juego (individual y grupal) somos lxs profesionales del área psico-social del CAPS (trabajo social, psicología y nutrición) y además de clasificar y catalogar juegos y juguetes, trabajamos en la planificación de animaciones lúdicas y eventos especiales de integración, es decir, en la facilitación del juego en lugar de dirigirlo, prestando especial atención a la creación de una atmósfera libre de fracaso y a un ambiente que estimule la creatividad, la diversión, elevando el nivel de desarrollo de la persona.

El juego envuelve una participación interpersonal en donde están presentes, la emoción, la expresión, la comunicación, el movimiento y las actividades cognitivas. Por lo que el juego pasa a ser un instrumento esencial en la estimulación de las diferentes habilidades en los niños

A través del juego lxs niñxs se preparan para la vida futura, y al alcanzar metas vivencian una satisfacción, descargan energías, despliegan sus fantasías, favorecen a la simbolización y consiguen alivio a sus frustraciones. A su vez, resaltamos la importancia del juego como dispositivo psicosocial, ya que favorece a las lógicas grupales, la integración y el encuentro entre pares en un espacio del cual se sienten protagonistas en su propio barrio.

Concretamente, en un ejercicio de reconstruir el desarrollo del espacio desde el 2014 a esta parte, podemos mencionar algunas líneas de acción que se vincularon a:

Juegos: disposición de juegos y juguetes con libre acceso para ser explorado libremente o coordinado por lxs talleristas;

**Música:** estimulando la percepción auditiva por medio de instrumentos convencionales y artesanales.

**Plástica:** ofreciendo diverso material estructurado y no estructurado para fomentar la creatividad a través de la expresión plástica.

**Juegos de mesa:** posibilitando el encuentro para realizar todo tipo de juegos en forma grupal e individual. (rompecabezas, domino, juegos de personajes).

**Dramatización:** juegos de roles, con títeres, baúl para disfraces, maquillajes, accesorios a través de los cuales pueden crear historias y trabajar en torno a la dimensión de la representación de su cotidianidad.

**Botiquín de Juguetes:** con materiales necesarios para la restauración de juegos y juguetes dañados.

**Cosoteca:** donde se encuentra una variedad de material reciclable para la construcción de juguetes. (botellas, tapas de plástico, cartón, papel, etc.)

**Biblioteca:** espacio que incluye todo tipo de cuentos y libros para todas las edades, con almohadones para contener y sostener a los participantes que quieren leer un libro confortable y placentero. Se realizarán ficheros por niño para que puedan retirar libros de manera temporal.

**Merienda:** que consta de un refrigerio que permite el encuentro también desde la comensalidad, la organización del momento y el compartir.

## **Dificultades y desafíos**

Como equipo evaluamos un conjunto de dificultades que, por un lado, se vinculan a procesos histórico-sociales al respecto del lugar de la niñez y el juego como derechos, pero al mismo tiempo, se expresan de manera recrudescida producto del achicamiento del Estado, el retraimiento de la política pública en general y la política de salud en particular, y más especialmente, en relación a la situación crítica en la que se encuentra el primer nivel de atención en la Salud Pública.

El principal desafío es jerarquizar el espacio lúdico y recreativo como apuesta concreta por y para lxs niñxs como espacio de promoción de la salud, de esta manera tener una mirada más integral de los actores sobre la salud, donde no sólo se privilegie la mirada organicista sobre los cuerpos, sino también trabajando comunitariamente sobre los vínculos de las personas que forman parte de la población, dando lugar a una perspectiva de Salud Comunitaria. Efectivamente, un gran obstáculo fue y es actualmente la obtención de Recursos humanos y Recursos materiales para el sostenimiento del proyecto.

En una primera formulación, el proyecto de Ludoteca se planteó como objetivo progresivo concretar el fortalecimiento paulatino en una segunda etapa hasta completar la carga de 3 veces a la semana de talleres, con una duración de al menos dos horas reloj, intentando llegar a tres. Sin embargo, muy por el contrario, el debilitamiento de las condiciones que mencionábamos anteriormente implicó una serie de definiciones a muy a contramano de lo que la comunidad demanda: nos vimos obligadxs a pasar de una frecuencia semanal a una frecuencia quincenal, debido al recorte del personal. El CAPS cuenta solo con una Trabajadora Social de planta permanente, con el agravante de que hasta algunos meses se contaba con una sola psicóloga de planta permanente, pero fue trasladada compulsivamente a otro espacio; hay otras dos profesionales, una psicóloga y una nutricionista, que son becarias del programa “Equipos Comunitarios”, programa que se está vaciando por parte del Ministerio de Nación; además, el espacio se sostiene también por la participación de estudiantes pasantes de Trabajo Social, experiencias que solo duran un año con posibilidades de renovarse apenas por seis meses más. La complejidad de las condiciones materiales con las que se cuenta en términos de recursos humanos provocan una situación sumamente riesgosa para el sostenimiento del proyecto, y dan cuenta no solo de la situación crítica de algunos aspectos de la Salud Pública, sino también, de la falta de política pública específica dirigida al fortalecimiento de los procesos comunitarios, territorializados, donde lxs sujetxs son lxs protagonistas.

Dado que nos encontramos en una época de profundos cambios sociales que están surgiendo a causa de la crisis tanto en el terreno laboral, como en el familiar/doméstico, otra de las líneas de acción que sostuvimos sistemáticamente fue el refrigerio/merienda, para lo cual en la mayoría de las oportunidades se debió gestionar –y actualmente así sucede también– con fondos propio de lxs integrantes de la Ludoteca, por la prácticamente inexistencia de fondos que brinda el Ministerio de Salud de la Provincia para sostener el espacio.

Por último, es necesario resaltar que tampoco se cuenta al día de hoy con un espacio más amplio y propio a través de un convenio entre el Ministerio de Salud y el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba, debido a que hay locales vacíos pertenecientes a Ministerio Social, pero nunca se nos dio una respuesta positiva a nuestras innumerables peticiones sobre estos espacios.

Estas dificultades y obstáculos, como referíamos anteriormente, no son azarosos, sino que están vinculadas a miradas hegemónicas que conciben la salud desde la lógica biologicista, donde siempre se prioriza las practicas asistenciales y médicas, vapuleando los espacios psico-sociales, prueba de ello es

que, en todos estos años de recorrido, siempre fue más simple conseguir recursos de cualquier otro Ministerio, que desde el propio Ministerio de Salud.

Sin embargo, como profesionales comprometidxs con una orientación ético-política emancipatoria, consideramos que la tarea no es desertar en las insistencias hacia los órganos responsables de garantizar recursos y políticas públicas de niñez desde el ámbito de la salud; todo lo contrario, estos escenarios nos interpelan como trabajadorxs de la salud a trabajar estrechando aún más los vínculos con las comunidades, con los territorios donde desarrollamos nuestro ejercicio profesional, puesto que solo a partir de concebir la organización como horizonte, creemos, podremos estar en mejores condiciones para exigir el cumplimiento efectivo de un conjunto de derechos inalienables, imprescriptibles, intransferibles y universales, como lo son los Derechos Humanos que amparan y orientan nuestra práctica.

# MUCHAS... POQUITAS... NADA. LAS INASISTENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Andrea Graciela Martino<sup>334</sup>

## Resumen

Algunos desafíos que hoy afrontan las escuelas secundarias y las políticas educativas tienen que ver con las inasistencias escolares: por un lado hay una extendida preocupación tanto de directivos como de inspectores respecto a qué y cómo hacer para que algunos jóvenes no queden libres por faltas si se aplica la normativa vigente; por otro lado, cómo recuperar pedagógicamente el tiempo perdido bajo formas de organización del trabajo escolar que a veces y aún, no logran atender la heterogeneidad de ritmos y modos de estar en la escuela. En este sentido, el presente trabajo busca exponer algunos avances de la investigación que desarrollo en torno a las inasistencias de los estudiantes en la escuela secundaria (Proyecto SECyT 016-17) Para ello me interesa explorar en torno a ciertas prácticas y sentidos instituidos respecto al tratamiento que el sistema educativo realiza sobre las “faltas” de los chicos para desde allí reconocer otras formas de significar e intervenir en sus ausencias.

**Palabras clave:** inasistencias estudiantiles – escuela secundaria – tiempo educativo

## Introducción

Algunos de los desafíos que hoy afrontan las escuelas secundarias y las políticas educativas correspondientes para este nivel, tienen que ver con las inasistencias escolares: por un lado hay una extendida preocupación tanto de directivos como de inspectores respecto a qué y cómo hacer para que algunos jóvenes no queden libres por faltas si se aplica la normativa vigente; por otro lado, cómo recuperar pedagógicamente el tiempo perdido bajo formas de organización del trabajo escolar que a veces y aún, no logran atender la heterogeneidad de ritmos y modos de estar en la escuela. En este sentido, el presente trabajo busca exponer algunos avances de la investigación que desarrollo en torno a las inasistencias de los estudiantes en la escuela secundaria.<sup>335</sup> Para ello me interesa

---

<sup>334</sup> Centro de Investigaciones María Saleme – Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: andreamartino@gmail.com

<sup>335</sup> Esta investigación forma parte del Proyecto Marco Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad,

explorar en torno a ciertas prácticas y sentidos instituidos respecto al tratamiento que el sistema educativo realiza sobre las “faltas” de los chicos para desde allí reconocer otras formas de significar e intervenir en sus ausencias.

## **Régimen académico y experiencia escolar... tensiones y posibilidades**

La presencialidad en el cursado de la escuela secundaria es un rasgo que forma parte de las regulaciones y exigencias que los estudiantes deben cumplir, en el marco del actual régimen académico. De acuerdo al planteo de Alicia Camilloni (citada por Terigi, Baquero y otros (2009), se entiende por régimen académico al “conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder”.

Según Sburlatti y Toscano (2010), los regímenes académicos incluyen todo un conjunto de consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en el nivel educativo de que se trate, “al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita, sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias”.

Esto significa que, en la experiencia escolar de los estudiantes, este conjunto de regulaciones y exigencias tendrá distintos efectos y generará diferentes aprendizajes relativos al oficio de estudiante, de acuerdo a las modalidades y flexibilidades en que dicho régimen académico se despliegue. Terigi (2007, 2009) ha venido estudiando sobre las trayectorias escolares y las tensiones entre éstas, el régimen académico y las condiciones de vida de vulnerabilidad de muchos estudiantes. En esta misma línea, el presente trabajo, busca explorar también sobre estas tensiones y relaciones, atendiendo especialmente a la cuestión de la presencialidad y de las inasistencias escolares de los estudiantes en la escuela secundaria en Córdoba.

Las regulaciones existentes actualmente para la presencialidad de los estudiantes de las escuelas secundarias cordobesas datan de la década del 60. Esto significa que la asistencia a clases en la provincia de Córdoba, no ha sido objeto de modificación ni tratamiento. Todavía sigue vigente la Resolución D.E.M.E.S. Nº 979/63, que establece en algunos de sus artículos:

*“Art. 106: El alumno que durante el curso lectivo incurriera en quince inasistencias, justificadas o no, perderá el curso.*



*“Art. 107: El alumno comprendido en el artículo anterior podrá ser reincorporado siempre que las tres cuartas partes de sus inasistencias sean justificadas. La reincorporación será otorgada por la dirección juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado. Los alumnos comprendidos en el artículo anterior seguirán concurrendo a clase y se le computarán las inasistencias, hasta tanto se expida sobre el pedido de reincorporación la dirección del establecimiento. La resolución definitiva deberá producirse en un plazo no mayor de tres días hábiles.*

*“Art. 108: El alumno reincorporado por primera vez que incurriera en diez nuevas inasistencias, justificadas o no, perderá nuevamente su condición de regular, si se tratara de inasistencias justificadas y de un alumno de buena conducta y aplicación, el director juntamente con el voto positivo de la mayoría absoluta de los profesores pertenecientes al curso y división al cual concurre el alumno afectado, podrá otorgarle una segunda reincorporación.*

*“Art. 109: El alumno reincorporado por segunda vez, que incurra en cinco nuevas inasistencias, justificadas o no, pasará a condición de libre. En todos los casos en que este reglamento exige mayorías de profesores para el tratamiento y resolución de reincorporaciones y sanciones deberá computarse en las mismas el voto del preceptor a cargo del curso y división del alumno afectado”.*

De acuerdo a lo establecido por esta normativa, un estudiante puede acumular 30 inasistencias como máximo a lo largo del ciclo lectivo. Si sobrepasa este límite, pierde su regularidad, y ello significa que debe rendir en calidad de libre todas las asignaturas del curso en que se encuentre inscripto y, si no lo hace, debe repetir.

En los hechos, y tal como se viene poniendo de manifiesto en el trabajo empírico, algunos estudiantes acumulan algo más que treinta inasistencias. Ante estos casos, los preceptores, a veces en forma solitaria y otras junto a los coordinadores de curso, o los propios directivos, estiran hasta donde pueden el sostenimiento de la condición de alumno regular. Es esto lo que se pierde cuando un alumno falta de manera excesiva a la escuela, según lo establece la regulación vigente. Resulta interesante remarcar esto, pues en general, lo que aparece en un sentido común escolar bastante difundido tanto entre docentes como entre estudiantes, es que cuando un chicx queda libre por faltas, queda

“fuera de la escuela”. Sigue siendo alumno de ella, sin embargo, lo que perdió es la regularidad de su asistencia.

Otra cuestión que interesa remarcar alude a lo que se considera inasistencia. De acuerdo a la normativa vigente, se señala lo siguiente:

*“Art. 101: Considérase inasistencia:*

*“a) La falta de concurrencia a la escuela en día de actividad escolar o a los actos oficiales en que éste intervenga*

*“b) La ausencia del alumno sin autorización, en cualquiera de las horas de clase, aún cuando haya concurrido a las restantes, sin perjuicio de la sanción correspondiente”.*

De acuerdo a ello, la asistencia regular a la escuela se contabiliza por jornada escolar y no por espacio curricular, tal como sí ocurre para la modalidad de adultos, por ejemplo. En otros trabajos se reconocían formas de ausentismo, desde la recuperación de una categoría propuesta por Terigi como la de “múltiples ausentismos” (2007). Algunas de estas formas de ausentismo se configuran como tales de acuerdo a las regulaciones vigentes del régimen académico. La forma de concebir la jornada escolar en la educación secundaria como una unidad indivisible y compacta que no puede desarmarse frente a ciertas circunstancias vitales, como sí ocurre en otros niveles del sistema educativo, por ejemplo, en la modalidad de adultos y el universitario, llevan a que un estudiante que llegó una hora más tarde a la escuela, tenga una inasistencia aún cuando asistió al resto de los espacios curriculares que ese día se enseñaron. Veamos qué reglamentaciones hay al respecto:

*“Art. 103: La inasistencia a cualquiera de las horas de clase, autorizada por la dirección, sólo se considerará justificada cuando el alumno entregue al día siguiente la constancia firmada por el padre o encargado. La falta de justificativo implica una inasistencia completa.*

*“Art. 104.- Se considerará llegadas tardes al arribo a la escuela después del toque de timbre y hasta los diez minutos subsiguientes. Cinco llegadas tarde equivalen a una inasistencia.*

*“Art. 105.- El alumno incurrirá en media falta de asistencia cuando llegara tarde la primera hora de clase, con un retraso de 10 o 20 minutos; pasado ese tiempo se computará una inasistencia; en ningún caso se le impedirá el acceso a la escuela” (Debanne R., s/f).*

Interesa realizar un señalamiento en relación al problema de las inasistencias, a las regulaciones existentes y al modo en cómo se pueden pensar alternativas pedagógicas para aquellos estudiantes cuyas trayectorias escolares se encuentran signadas por la discontinuidad en el tiempo para aprender.

En los últimos tiempos la problemática del ausentismo viene constituyéndose en una preocupación tanto en la escala de las escuelas e inspecciones como en las escalas más intermedias de definición de las políticas públicas, en el marco de la obligatoriedad escolar y la idea de que la educación es un derecho para todxs lxs jóvenes. Si hace cuarenta o cincuenta años atrás las ausencias de ciertos jóvenes formaban parte de un orden social desigual naturalizado que premiaba meritocráticamente a aquellos que se esforzaban y sacrificaban; en estos últimos años y en especial desde el 2006, sanción de la Ley de Educación Nacional mediante, las ausencias de quienes tienen la obligación de “estar” en la escuela se vuelve un problema. De hecho, Terigi (2007) señala el ausentismo como uno de los problemas que las políticas educativas deben atender en relación a poder intervenir y tomar decisiones sobre trayectorias escolares reales no encauzadas.

Lo cierto es que cuando se aborda la temática del ausentismo, en la escala institucional, lo primero que suele hacerse es el reconocimiento de los sujetos que acumulan “faltas”. El conteo de las inasistencias para determinar si queda libre o no, si se reincorpora o no, adviene asunto administrativo que define una condición: libre o regular. Sin embargo, lo que no se advierte inicialmente y tampoco forma parte del sentido común escolar con el que los agentes escolares toman decisiones e intervienen, refiere a que las inasistencias son una construcción escolar que se produce no solo porque el estudiante está ausente, sino por la forma en cómo el sistema educativo lee y decodifica esa ausencia, según las regulaciones establecidas por el régimen académico. Esto se visualiza con claridad en relación a las llegadas tarde. También con el caso de educación física, pero por el momento no abordaremos esto último.

Según lo establecido, cinco llegadas tarde (hasta los 10 minutos luego de tocado el timbre) producen una inasistencia. Tener un retraso de más de 10 a 20 minutos se computa media inasistencia y pasado ese tiempo una falta completa. Muchos de los estudiantes entrevistados en mi investigación, acumulaban faltas por esta vía. Los motivos eran múltiples. En un caso, por ejemplo, se trataba de un cotidiano familiar doméstico cuya organización (o des-organización) no se referenciaba en los tiempos escolares de inicio de cada jornada escolar. Este jovencito llegaba tarde casi todos los días a la escuela, porque vivía en una localidad aledaña a donde está ubicada la misma (sin contar por

supuesto las llegadas tardes por paro de colectivos, o porque éste no lo “levantaba” en la parada). Al momento de la entrevista durante el año 2017, contaba con 24 inasistencias. Si se mira rápidamente este número, el supuesto es que este estudiante ha perdido muchas horas de clase. Sin embargo, esto no era así. Este joven había estado la mayoría de las veces en la escuela solo que había llegado tarde a ella. El tipo de ausentismo que es posible reconocer en este caso, es totalmente diferente de aquel en la que un o una estudiante no están presentes en todas las jornadas escolares. Y por supuesto las formas de abordaje para un caso y otro en términos pedagógicos deberían ser diferentes.

Hagamos algunos cálculos para ser aún más precisos en el argumento que estamos planteando. Si tomamos como referencia la norma establecida de los 180 días de clase para un ciclo lectivo, y a esta cantidad la representamos en términos de semanas (estamos hablando de semanas de 5 días hábiles), esto nos daría 36 semanas. Volvamos al ejemplo de este jovencito que ha acumulado 24 inasistencias, lo cual en semanas representa casi 5 semanas de clase. Supongamos que estamos en presencia de una compañera de este joven que también ha acumulado 24 inasistencia, solo que en su caso han sido por inasistencias a toda la jornada escolar. Para las formas de contabilización y tratamiento de las inasistencias instituidas los dos estudiantes están en serios problemas. Sin embargo, en términos de aprendizajes, de horas de exposición a la enseñanza, los casos difieren ostensiblemente y por tanto implican intervenciones pedagógicas totalmente distintas. Es esto lo que en la investigación se viene reconociendo y que puede aportar para la intervención y la definición de las políticas públicas.

Nuevamente aquí interesa interrogarse sobre un formato escolar y una temporalidad monocrónica que no logra contemplar condiciones subjetivas y sociales y proponer alternativas más flexibles para que los chicos puedan permanecer y aprender en la escuela.

## **Historias de vida... tensiones y vulnerabilidades**

¿Qué pasa del lado de los sujetos? ¿Qué nos dicen sus ausencias? ¿De qué nos hablan? ¿Qué cosas pueden leer las escuelas y qué otras no, no porque no lo quieran sino por los límites de sus formas y por el tipo de incumbencias que tienen entre manos? Recupero para este trabajo tres relatos del trabajo empírico, seleccionados en estos últimos tres años. El primero es un fragmento de una entrevista realizada a una inspectora de zona. El otro es una entrevista realizada a un estudiante de segundo año y el tercero es un relato reconstruido

a partir de varias conversaciones informales mantenidas con una alumna en la puerta de la escuela.

#### Entrevista a Inspectora. Noviembre 2017

*“Inspectora: —Una coordinadora del CAJ me mencionó una causa que a mí me llamó mucho la atención en la última reunión (...) el chiquito se traslada de la casa a la escuela y la madre tiene miedo de lo que le pueda pasar al hijo, a sus hijos entre la casa y la escuela. En Villa xxx este fenómeno me lo mencionaba. Le digo, ‘¿estás segura que esa es una de las causas que esgrimió la mamá cuando la llamaste?’ con esto del seguimiento... ‘sí, sí, sí’, que prefiere que no vaya a la escuela, pero tener el hijo vivo. Es como extrema la situación. Hay ciertos territorios donde la misma circulación hace o que los chicos vayan armados e incluso la mamá había planteado eso, si vos le permitís que mi hijo pueda venir armado para que pueda transitar por el barrio y llegar a la escuela y pueda defenderse, si no, yo no lo mando más. Yo prefiero tener mi hijo vivo antes que escolarizado y expuesto a este tipo de peligros. (...) Ya ahora ya se está escuchando en algunas zonas, hay familias que quieren que sus hijos vayan armados a la escuela con algún tipo de protección (...) Están sintiendo temor, como otra causa que a mí me llamó la atención, no la había escuchado antes.*

*“E: —Y en este caso sería de un chico.*

*(...)*

*“Inspectora: —Y un dire también me lo mencionó como una de las causas, me dijo que aparte lo que hacemos con ingresar educación física a ese espacio que no sea contraturno es para que los chicos no tengan que ir y volver. Porque a la siesta no hay nadie en la calle. Entonces los chicos están más desprotegidos en la vía pública, entonces de esa manera, también ayudamos y colaboramos a que los chicos se sientan más seguros y sus familias también”.*

Setiembre de 2016. Entrevista realizada a un estudiante de segundo año, turno tarde.

*“E: —¿Y ahora por qué tenés tantas faltas?*

“Joaquín: —Tengo un par de problemas en casa, están separados mis papás y hay veces que me tengo que quedar a cuidar a mi mamá. Somos cinco hermanos...

(...)

“Joaquín: —Para mí es más importante la escuela, a veces yo quiero venir, pero no puedo... eso es lo que le quería decir (...) yo a veces quiero venir pero no puedo.

“Andrea: —¿Tu mamá te dice ‘no, te quedás’...?”

“Joaquín: —No, no, ella siempre me dice que venga, pero yo veo que sola no puede... porque a veces no puede... vio como son las mujeres, te dicen no pero es sí... yo le pregunto ¿estás bien?, estás bien?, sí me dice ella y yo sé que no está bien... ella me dice “está todo bien Joaquín, anda” y yo sé que no está todo bien y necesita una ayuda.

“E: —¿En la casa, en las tareas del hogar?”

“Joaquín: —Sí...

(...)

“Joaquín: —a veces, sale por acá por el centro a las panaderías y pide, y por ahí comen mis hermanos, yo por ahí no como, pero que coman ellos...

“E: —¿Tu mamá no recibe la Asignación Universal por Hijo?”

Joaquín: —Sí, si la cobra.

“E: —Ah entonces cobra algo de dinero... si tu papá no le da dinero, algo cobra por la Asignación universal por hijo. ¿Y tu hermano mayor trabaja?”

“Joaquín: —Él viene a la noche (se refiere al Cenma).

“E: —¿Entonces cobra por los cinco?”

“Joaquín: —No, pero el mayor cobra por él, para él solo... pero él no ayuda porque vive con la novia...

(...)

“E: —¿Y tu papá nunca le pasa dinero a tu mamá?”

Joaquín: —A veces sí otras veces no. Porque mi papá se fue con una mujer y esa mujer le robó todo...

“Andrea: —¿A tu papá?

“Joaquín: —Claro. Y viene mi mamá y le dice ‘necesito la plata para los chicos’... ‘no te voy a dar nada’ y bueno estaba hartante y me había amenazado a mi antes mi papá... estaba borracho, andaba duro... y bueno lo echaron donde andaba alquilando y lo llevaron en cana porque estaba hartante. Hartaba, hartaba, y la dueña de la casa le dice ‘comportate’ porque esta re chupadazo, ‘comportate’ y no se comportó... y se lo llevaron...

(...)

“E: —¿Pero sabés si salió de la cárcel o no?

“Joaquín: —No, no se todavía... capaz que sí, capaz que no.

(...)

“E: —Este año, tus faltas tienen que ver con que te quedás con tu mamá, para ayudarla... ¿alguna vez faltaste por chupina?

“Joaquín: —No, por chupina nunca... no, este año no, porque es moco, porque ¿si me hago la chupina y me ven? Para eso o me quedo acá o me quedo en mi casa”.

Relato del diario de campo, 2015.

*“Milena está en segundo año. Tiene 14 años. Vive con su madre y su padre. Ella y un hermano mayor son hijos de esta pareja. Además, vive con ellos una de las hijas que su madre tuvo con otra pareja. Ella es la menor de todos los hermanos. Milena ha faltado muchísimo este año. En total lleva casi dos meses enteros con ausencias acumuladas. Al momento actual no tiene promedio en ninguna asignatura.*

*“Frente a la pregunta por tantas inasistencias, señala que ello se debió a la enfermedad de su madre. El año pasado faltó dos o tres veces a lo largo del año lectivo. Cuenta que su madre se enferma en forma reiterada, no sabe contarme muy bien de qué se trata, habla del apéndice, de la tiroides. Pero no sabe decir mucho más, sí cuenta que en varias oportunidades su madre debió quedar internada. En esas ocasiones ella quedaba a cargo de la*

*casa mientras su padre acompañaba a su madre en esas internaciones. Su hermano, un año mayor que ella tiene “problemas psicológicos”, no está yendo a la escuela (...) señala que tiene miedo a la oscuridad, es muy inseguro, hay que estar todo el tiempo a su lado, acompañándolo. Su madre hace esto siempre, pero cuando se enferma y la internan quien ocupa ese lugar respecto a su hermano es ella. (...) También ha faltado mucho porque hace poco ha tenido su menarca, y en esa oportunidad la hemorragia duró muchos días, más de siete, con un sangrado abundante y con dolores abdominales. Durante todo ese tiempo Milena también faltó a la escuela. (...) Cuenta que la escuela está buena, pero no para ella, que a ella le gustaría ir a otra escuela. (...) Cuenta que hay algunas chicas (...) que no la quieren, que por Facebook le han dicho que le van a pegar, que se hace la linda y es fea, y por eso no le gusta venir a la escuela...”.*

En el caso de estos dos últimos fragmentos, se trata de estudiantes que llevan acumuladas 26 y 39 inasistencias respectivamente cada uno. El número en sí mismo no dice mucho. Detrás de la cifra, en la producción de esta acumulación están las historias de vida en particulares condiciones sociales de existencia, sus tramitaciones subjetivas y sus modos de ser adolescente en esas coordenadas.

En los relatos de estos dos estudiantes hay algo común que se va dibujando a lo largo de la entrevista. Pese a la acumulación de ausencias, y pese a que la escuela en el caso de Malena consideró alguna vez que había abandonado, y de hecho en este caso formaba parte de la estadística de abandono según el registro de la propia escuela, para estos estudiantes, lejos de percibir su discontinuidad e intermitencia como abandono, su ausencia o sus ausencias son solo un impasse. Una vez resueltas sus circunstancias se vuelve a la escuela. Lo que para la estadística y para la escuela comienza a engrosar los porcentajes de estudiantes salidos sin pase, y como abandono, para los chicos no lo es. Les sorprendía que se les preguntara si con tantas faltas consideraban que habían abandonado. Es interesante recuperar y hacer dialogar las formas de reconocer y construir ciertos indicadores estadísticos referidos a la permanencia en el sistema educativo, y la escala de los sujetos, el modo en cómo éstos registran sus propias trayectorias escolares. Al respecto Briscioli Bárbara (2011) nos habla, recuperando a Kantor, de la intermitencia en algunas trayectorias escolares y escribe “existen diversos recorridos escolares, que se diferencian de los esperados. Ciertamente, se quiebra el ideal funcionalista que asume que un individuo primero va a la escuela (se escolariza), y luego trabaja (se inserta en el mer-



cado laboral, de una vez y para siempre), o como decíamos, si una adolescente queda embarazada necesariamente abandonará la escuela, etc. Lo que aparece más bien, es que conviven estas actividades, se alternan... incluso por arreglos familiares (como ser mudanzas, separaciones, muertes), o situaciones de vida específicas (...) Y en estas configuraciones, dejar de estudiar, aparece en sus relatos, como una (aparente) decisión transitoria. Más aún, no se registra el sentimiento de haber abandonado la escuela, sino que declaran en un presente continuo: “no estoy yendo” (Ver Kantor 2001). De aquí surge la idea de plantear como rasgo de las trayectorias escolares, la “intermitencia”. (...) Lo cierto es que vemos que muchas de las trayectorias se caracterizan por presentar idas y vueltas al sistema educativo y, por lo tanto, cada vez es más alta la tasa de sobreedad en términos estadísticos. Por lo mismo, no podemos llegar a saber cuándo “abandonan” (generalmente ni ellos lo perciben así, como ya analizó Kantor) la escuela. Más bien, tendríamos que concebirlas como trayectorias interrumpidas, inconclusas o intermitentes”.

Si recuperamos esta categoría de intermitencia que la mencionada autora nos propone desde sus investigaciones, podríamos preguntarnos acerca de los efectos de sentido que la misma –es decir la intermitencia– produce sobre la experiencia escolar de muchos adolescentes y jóvenes.

### **En las escuelas, maniobras y prácticas de los actores<sup>336</sup>**

A continuación, voy a presentar algunos fragmentos de entrevistas que permiten reconocer algo en el orden de las respuestas institucionales que en la escala de las escuelas los agentes escolares vienen produciendo ante las faltas de los chicos:

*“...El año pasado de chicos de hasta cuarenta faltas... que los padres vos los citás y no vienen, no vienen, se ha ido... a veces la coordinadora de cursos, a veces la vice (vicedirectora) hasta la casa de los chicos a hablar con los padres a ver qué pasa, pero eso ya en los casos más extremos... por lo general vienen cuando ya están libres por tercera vez y se les dice que ya están a punto de perder el año...”*

---

<sup>336</sup> Algunos planteos que se desarrollan en este apartado fueron desarrollados en un trabajo anterior por esta misma autora. Véase al respecto: Ausentismo de los estudiantes y derechos: problemáticas y desafíos en tiempos de inclusión educativa. Trabajo presentado en VIII Jornadas de Investigación en Educación: “Educación: derechos, políticas y subjetividades”. Huerta Grande, Sierras de Córdoba, 2013.

*“... En el caso de esta alumna cinco asistencias más fui tolerándole y ya no se pudo contener... En abril a las veinte, veintiuna faltas ya le habíamos hecho un acta compromiso, a la falta número diez M (la coordinadora de cursos) le había mandado una nota, a la número quince le mandé yo... Y cuando ella queda libre nosotros lo que le propusimos es que venga a buscar la carpeta una vez por semana, que saque fotocopias de las clases que se siguen dando, que no claudique en su posibilidad de completar el primer año y venir y presentarse en una mesa (se refiere a las mesas de exámenes). Incluso el día del estudiante entró a compartir con los chicos. O sea, para nosotros primero de todos es un fracaso, porque quiere decir que no pudimos contener a un alumno dentro de la escuela. (...) la verdad es que ese día yo y M estábamos (...) con un nudo en la garganta las dos... lamentablemente no pudimos contenerla adentro de la escuela. No logramos que ella pudiera registrar y no fue una, fueron no sé cuántas... llamados telefónicos, actas compromisos, hay todo un seguimiento, todo un recorrido de lo que se hizo con ella... Esperamos poder llegar a lo que le propusimos, que ella venga a buscar las carpetas, y que pueda a fin de año presentarse y rendir, y completar el primer año para que no sea un año perdido” (Entrevista Preceptora 3, Turno Tarde).*

Detallemos con mayor precisión el desarrollo del proceso que aparece en estas citas, desde el trabajo de los preceptores y la coordinadora de cursos: 1) se toma lista de la presencia de los estudiantes; 2) se contabilizan las faltas; 3) dicha contabilización permite identificar los casos de mayor acumulación; 4) ante una determinada cantidad de inasistencias se envían notas en el cuaderno de comunicados para que los padres o tutores se notifiquen; 5) se realizan re incorporaciones en algunos casos; 6) si no hay respuesta desde las familias se vuelven a enviar notas y se comienza a llamar por teléfono; 7) se llega a la elaboración de un acta compromiso cuando ya se ha acabado el margen de inasistencias con las que puede contar el estudiante; 8) en casos excepcionales se visita el domicilio donde vive el estudiante; 9) finalmente el estudiante queda libre por faltas debido a que ninguna de las medidas tomadas anteriormente dieron los resultados esperados.

Las acciones relatadas por parte de los preceptores, y que hemos reseñado brevemente en el párrafo anterior, dan cuenta de un tipo de respuesta institucional que al intentar prevenir la acumulación de inasistencias desde los recursos con los que se cuenta (el cuaderno de comunicados, las llamadas telefónicas, la elaboración de actas compromisos), y desde el supuesto de una familia que responderá al llamado de atención ( a veces esto es suficiente, sin embargo

no siempre es así), terminan siendo inútiles frente a situaciones familiares/ domésticas que necesitan de abordajes complementarios a los que realiza por sí sola la escuela.

Si nos detenemos nuevamente en la cita de una de las preceptoras, se relata la situación de una adolescente que queda libre por faltas y a la que se le ofrece la posibilidad de buscar y copiar las carpetas de sus compañeros, para que pueda sostener algún tipo de continuidad y de vínculo con la escuela, y luego rendir todas las asignaturas en las mesas de exámenes de final de año. Dos observaciones merecen este tipo de respuesta institucional. Por un lado, se trata de preguntarnos por el éxito de esta especie de oportunidad que la escuela le ofrece a esta alumna, en el marco de una relación con ella caracterizada por la dificultad para construir sistematicidad en la asistencia a clases; o para plantearlo, en otros términos, qué le garantiza a la escuela que esta estudiante asista de manera regular una vez por semana para buscar las carpetas y así “mantenerse al tanto” del desarrollo de las clases. Por otra parte, este tipo de respuestas nos incita a pensar en estrategias que puedan ponerse en juego no solo cuando el alumno/a quedó fuera de la escuela, sino antes cuando las luces de emergencia de los preceptores se encontraban al rojo vivo con la falta número 15, por poner un ejemplo.

En relación a esto último, y sin mayores márgenes para explayarme, resulta interesante preguntarse cuánta acumulación de ausencias las escuelas y el sistema educativo pueden sostener y cuánta no. En qué número de inasistencias es necesario situar el “semáforo en rojo” que advierta sobre tiempos de aprendizajes que no están siendo garantizados.

En este sentido, la preocupación administrativa por el número –articulada al cumplimiento de regulaciones que establecen topes en las inasistencias de los estudiantes– necesitan ligarse a las preocupaciones por la discontinuidad en los aprendizajes y a las resoluciones didácticas y pedagógicas que es necesario imaginar para que los chicos, finalmente, no queden fuera de la escuela, sin que ello involucre nuevamente y como ya viene ocurriendo, una mayor intensificación y complejización del trabajo de docentes y directivos.

## **Conclusiones: hilando sobre los sujetos, las escuelas y las políticas**

Regulaciones del sistema educativo, el plano del sujeto y los escenarios institucionales... en este trabajo hemos intentando anudar estos tres planos para presentar una problemática que es compleja tanto en la forma de comprenderla

como en cualquier posibilidad de intervención, pues se trata de derechos educativos, y de su cumplimiento.

Las regulaciones existentes, tanto las nuevas que buscan ampliar el tiempo de escolarización de las nuevas generaciones, así como aquellas que necesitan ser revisadas contextualizada e históricamente, regulan y norman sobre un territorio desigual y desperejo respecto a condiciones y posibilidades para cumplir el derecho social a la educación. Las historias de muchxs jóvenes y sus posicionamientos trastocan las supuestas garantías que las normas buscan promover para que se cumplan sus derechos educativos. Sin embargo y tampoco, se trata de quedar atrapados en miradas solamente “subjetivistas” que desconocen estructuras, contextos y regulaciones de las que los sujetos son y forman parte. Pero desconocer o borrar a los sujetos y sus condiciones, supone lo que ya conocemos... homogeneidad en la mirada y en las intervenciones.

El cumplimiento de derechos educativos, reflexionado en el marco de esta investigación, parece cabalgar en las tensiones entre las definiciones de la política educativa que, por ejemplo extiende el tiempo escolar a toda la escuela secundaria (por la vía de la obligatoriedad) y a 180 días de clase el ciclo lectivo, la traducción de ese tiempo en un conjunto de regulaciones bajo la forma de régimen académico y de organización del trabajo escolar y el modo en cómo los sujetos se apropian de ese régimen académico y estructuración del tiempo escolar, lo encarnan o no, y/o sus historias de vida conspiran/traccionan con o contra ellos... O para decirlo de otro modo: cuando una estudiante tiene acumuladas 39 inasistencias, en el seno de una institución escolar que no ha visto modificada aún su organización pedagógica del trabajo para abordar los dilemas pedagógicos que suscitan este tipo de trayectorias intermitentes, las que advienen y comienzan a ser registradas y decodificadas como un problema del sistema educativo en el marco de una política educativa que amplió el tiempo de escolarización como una de las vías para el cumplimiento de derechos, la responsabilidad no puede ser solamente de la estudiante y su familia. Las “faltas” de lxs chicxs, (como las suelen nombrar cotidianamente a las inasistencias lxs estudiantes y docentes en la escuela), ¿de qué “faltas” o ausencias nos están hablando también? Es una buena pregunta para concluir y para abrir a futuras indagaciones.

## **Bibliografía**

BAQUERO R., TERIGI F., TOSCANO A., BRISCIOLI B., SBURLATTI S. (2009) *“Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio*

- de casos en el área Metropolitana de Buenos Aires*”, en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación – Volumen 7, Número 4. España.
- BRISCIOLI B. (2011) *Reconstrucción de las trayectorias escolares de alumnos de escuela media en situación de vulnerabilidad. Reflexiones en torno a la categoría Trayectorias Escolares*. Universidad Nacional de Entre Ríos – Universidad Nacional de Quilmes
- CAMILLONI A. (1991) *“Alternativas para el régimen académico”*, en Revista Iglú, 1. Buenos Aires.
- DEBANNE R. (s/f) *Manual de normativa y Legislación escolar de la provincia de Córdoba para el nivel medio. Selección temática de Leyes, Decretos, Resoluciones y Documentos de Aplicación en la Conducción Escolar del nivel medio*. Segunda edición. Córdoba. Argentina.
- KANTOR D. (2001) *“Relevamiento: La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”*. Documento Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- TERIGI F. (2007) *“Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”*. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La Escuela secundaria en el mundo de hoy.
- TERIGI F. (2009) *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.
- SBURLATTI S. y TOSCANO A (2010) *“Regímenes académicos y trayectorias educativas. Resultados preliminares de un estudio en escuelas secundarias y escuelas de re-ingreso de la zona metropolitana de Buenos Aires”*. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. 13, 14 y 15 de setiembre de 2010. Buenos Aires, Argentina.

# ORGANIZACIONES JUVENILES CATÓLICAS E INTERVENCIÓN SOCIAL EN LA POBREZA EN LA CIUDAD DE LA PLATA

Karen Ninni<sup>337</sup>

## Resumen

En Argentina, en la actualidad, podemos encontrar un conjunto de organizaciones católicas que trabajan diariamente con los sectores populares y suelen presentarse, históricamente, como un espacio donde muchos jóvenes se organizan para intervenir sobre la pobreza como parte de sus prácticas religiosas. En ese marco, la ponencia tiene por objeto analizar las formas actuales de organización juvenil al interior del catolicismo y el modo que realizan intervención social sobre la pobreza en la región de La Plata a partir de un tipo particular de intervención social: las callejeadas.

**Palabras claves:** Juventud – Religión – Territorio

## Presentación

*“La religión tiene un objetivo básico: la sociedad en sí misma; el hombre adora en los dioses los símbolos de sus propias colectividades. Si se sigue de esto que no puede haber un dios personal trascendente, se sigue también que la religión debe ocupar un lugar en toda sociedad, puesto que es un producto de la acción de la misma vida social”.*  
(Evans-Pritchard, 1962, 28).

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el registro de observación de una práctica social particular “las callejeadas”, que se inicia en la Iglesia Sagrado Corazón de Jesús y allí sucede. Dicha práctica está trazada por recorridos, circuitos, espacios, lugares y personas.

A lo largo del trabajo se mostrará un mapa de los recorridos y los desplazamientos de los jóvenes que participan en las callejeadas. Se trata de entender cómo las personas ocupan los espacios urbanos y sociales. De esta manera, a partir de las observaciones realizadas en las callejeadas, es que me aproximaré

---

<sup>337</sup> Pertenencia institucional: Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: kareninni4@gmail.com

a construir una noción de territorio desde la intervención social, describiendo el circuito de las callejeadas, de los sujetos en calle, sus lógicas y de la propia intervención social.

## **Descripción de las prácticas en el territorio**

La Iglesia, en tanto institución, se ubica en la ciudad de La Plata. A sus lados, funciona el colegio primario y secundario que pertenece a la misma institución. Allí transitan varios grupos juveniles religiosos que funcionan y trabajan para llevar a cabo distintas actividades, en su mayoría, dirigidas y auto gestionadas por jóvenes destinados a niñas y niños, como también a personas adultas. La callejeada es el nombre que un grupo de jóvenes le da a un tipo de práctica social y religiosa de intervención social a la pobreza. Una práctica situada y relacional que se mueve a partir del recorrido que se inicia en la Iglesia, donde el grupo se organiza con el propósito de recorrer las calles del centro de la ciudad

*“en busca del encuentro con personas en situación de calle y brindarles algo para tomar y comer, además de poder forjar una relación, hablar y, sobre todo, escuchar y ayudar en lo que se pueda” (Proyecto Pibe, 2017).*

El territorio, en términos generales es un elemento clave que posibilita, habilita y constituye a esta práctica social de intervención. Siguiendo a Mançano Fernandes (1996), el uso conceptual del territorio, es utilizado muchas veces como un espacio de gobernanza a nivel municipal, provincial y nacional, también es utilizado en la aplicación y ejecución de políticas públicas. Esto hace a que la comprensión del territorio sea un poco insuficiente, siendo que, para entender las acciones, los intereses, los conflictos, las diferencias y las relaciones de las instituciones, desde la particularidad de la Iglesia con la que trabajo, y los vastos territorios, no podríamos quedarnos en una definición de territorio como espacio de gobierno solamente. Así, siguiendo al autor, se trata de partir y de reconocer esto último para explicar que existen otros tipos de territorios, fijos y fluidos, que forman las distintas relaciones sociales. Altschuler (2008) inicia su análisis describiendo algunas corrientes de pensamiento actuales para pensar alternativas al concepto de territorio que incorpore la dimensión de las relaciones sociales y de poder. De esta manera, la autora pone en el centro de su análisis las formas de generación, apropiación y regulación de las relaciones de poder desde una perspectiva crítica. Siguiendo esta línea, Renato Ortiz (1996) entiende al territorio atravesado por procesos sociales diferenciados donde lo local, lo nacional y lo global deben ser comprendidos en su atravesamiento, en

situación, en territorio y en procesos concretos. A esto agregaría la importancia de desnaturalizar las categorías sociales, para este caso particular, el concepto de territorio, espacio y lugar para continuar interrogando cómo es que dichos conceptos se producen y reproducen en las instituciones, en este trabajo la Iglesia para realizar una lectura de los procesos de intervención social siendo que las mismas, son instituyentes de sentidos y construyen lugares simbólicos en los que los sujetos se alojan o quizás no.

La callejeada es una de las formas de intervención social de la pobreza, que se inicia en la institución eclesiástica y puede concluir allí mismo, en una plaza, una esquina o cualquier lugar. El grupo que interviene es heterogéneo, de una franja etaria entre los diecisiete y veintiún años. Aquí, hago mención a la edad en tanto primera aproximación para pensar en la categoría de juventud. A medida que van llegando a la Iglesia, se juntan en la cocina donde encuentran mercadería, viandas, comidas frías, instrumentos de cocina, insumos de todo tipo para empezar a cocinar o recalentar la comida que luego se repartirá entre las personas. Entonces, a partir de la iglesia como punto de partida, recorren las calles y plazas de la ciudad de La Plata con el objetivo de repartir viandas de alimentos y bebidas a mujeres, hombres y niños/as que se encuentran en situación de calle. Este tipo de actividad se la conoce como la noche de la caridad, en donde se ayuda a hacer algo por el otro, actuar como uno de los miembros del grupo llama de “**buena fe**”.

Este tipo de práctica social puede tornarse moralizante en la medida en que los sujetos le dan sentido a los espacios que circulan, ya que conversan con otros sujetos invitándolos a participar colectivamente del juego, la escuela, la palabra, es decir, hay una intencionalidad dirigida, “*una visión del mundo amplia*” como dice Lefebvre (1992), que la distingue de otras prácticas y a su vez la identifica.

Quienes participan de las callejeadas vienen del Proyecto Pibe, otros forman parte de otros grupos, como los Misioneros, los Exploradores de Don Bosco, el Batallón y otros en cambio, participan porque alguien les comentó la actividad, un amigo/a o conocido y tienen ganas de salir al encuentro con otros.

El recorrido que el grupo traza hace a los lugares de encuentro, la esquina de las calles 7 y 57, la Plaza San Martín y sus alrededores. Otro lugar es el Pasaje dardo Rocha, la esquina de 8 y 50, sobre el diagonal 80 en la Iglesia San Ponciano, la Plaza Moreno y por último la estación de ómnibus terminal. Cabe aclarar que no siempre el recorrido es de la misma forma, y que cuando el grupo excede las veinte personas, se divide para llevar a cabo recorridos por luga-



res bien distintos. Además, suele haber imprevistos, es decir, que las viandas se acaben antes de lo previsto y eso haga finalizar la práctica.

Algo que acontece durante el recorrido es que mientras se reparten las viandas, se visibilizan otros grupos que realizan actividades similares, es decir, que intervienen socialmente con el propósito de “ayudar” a otros, un ejemplo es la ONG “las cuatro estaciones”. Tal cruce en el espacio entre grupos bien distintos no es para nada neutral. Se visibilizan diferencias ideológicas, materiales y ahondando un poco más podría decir que se trata de relaciones desiguales entre los grupos que intervienen con las personas como así también entre la práctica específica de intervención y quienes la reciben. Con esto, siguiendo a Sánchez (1991) en el espacio, se producen y reproducen las relaciones sociales entre las personas agrupados bajo formas articuladas específicas de relaciones de poder, por lo que el espacio se constituye en un soporte de las relaciones sociales y de poder al tiempo que, constituye un lugar clave para la intervención de las relaciones sociales. Santos entiende al espacio formado por un

*“conjunto indisociable, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y de acciones”, en el cual “las relaciones sociales producen espacios fragmentados, divididos, únicos, singulares, dicotomizados, fraccionados y también conflictivos” (1996:50).*

Con respecto a los que reciben la ayuda de las callejeadas, para este caso las personas en situación de calle, personas que se encuentran en vulnerabilidad social, viven, duermen y trabajan en la calle. El objetivo es invitarlos a que asistan los días sábados a la parroquia, lugar donde se llevan a cabo actividades específicas: el oratorio, actividades recreativas, deportes, talleres, en los cuales el objetivo siempre es *“fomentar el trabajo en equipo, la solidaridad, el compañerismo, la ayuda mutua, los valores”* (Proyecto Pibe, 2017). Entonces ¿De qué tratan este tipo de actividades dirigidas a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad? ¿Buscan generar y compartir un objetivo religioso y moral de trasfondo?

La callejeada no es una práctica social cualquiera, es un tipo de práctica social y espacial anclada en el carisma salesiano en la que uno de los elementos que la constituyen es el afecto, en tanto posibilita la construcción de un vínculo con otros. Otro elemento que la constituye es el tiempo, siendo que viene desde hace años sosteniéndose con el mismo propósito en contextos que cambian. Así, hago mención a esto ya que es una característica relevante para pensar en cuáles son aquellas intervenciones sociales sobre la pobreza que permanecen o no en el trascurso del tiempo. Una de las características del agrupamiento juvenil es su condición de estudiantes, todos los que forman parte de las calle-

jeadas se encuentran realizando estudios universitarios en la ciudad. También, una característica que hace al grupo que interviene, es su condición juvenil. Sobre esto hablaré a continuación.

## **Jóvenes y circuitos, maneras de crear y recrear la práctica social de intervención**

La juventud es una construcción cultural relativa en tiempo y espacio, no hay algo natural en dicha categoría sino más bien, naturalizaciones. Feixa sostiene que cada sociedad humana organiza la transición de la infancia hacia la vida adulta y que las formas de esa transición varían. Así, tanto los símbolos, los rituales y los valores que caracterizan las formas de transición hacia la vida juvenil son distintas entre las culturas. Siguiendo a Vommaro (2015) la categoría juventud es una noción dinámica, socio-histórica y construida culturalmente siempre situada y relacional. De acuerdo con Pérez Islas (2000), la juventud se ha ido configurando en el proceso de interrelación entre dos fuerzas; por un lado, las del mundo adulto y sus instituciones de control y por el otro, la resistencia de los “recién llegados” a tomar el lugar que la situación dominante les tenía asignado. En el mismo sentido, y para empezar a establecer relaciones retomo a Mariana Chaves (2006) quien afirma que la noción de juventud cobra significado sólo cuando se la puede enmarcar en tiempo y en espacio, es decir, como categoría situada en el mundo social. Este trabajo comparte en la idea de juventud en plural, como una categoría heterogénea, en tanto una condición a resolver a partir del abordaje social, histórico, situacional y relacional, principalmente en territorio.

Es necesario preguntarse ¿Qué es callejear la fe? ¿Qué prácticas de intervención realizan estos jóvenes y que sentidos le dan? Para ello, recurriré nuevamente a los aportes de Feixa quien sostiene que para que exista la juventud deben existir

*“una serie de condiciones sociales (es decir, normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad) y, por otra parte, una serie de imágenes culturales (es decir valores, atributos y ritos asociados específicamente a los jóvenes)” (1998:18).*

“Condiciones sociales” e “imágenes culturales” son dos conceptos centrales para entender al fenómeno juvenil.

De este modo la respuesta a la pregunta formulada anteriormente podría explicarse en la medida en que la experiencia juvenil es vivible y sucede en

tiempo y espacio a la vez. Se trata de una invitación a pensar en la manera en que la experiencia juvenil se configura vislumbrando un nuevo modo de relación entre la juventud y el espacio público, trazados por la fe.

Callejear la fe en las plazas, las esquinas, la ciudad denota visibilidad a las muchas maneras que lo jóvenes sienten, se mueven y viven el espacio de poder público. Algunos argumentan que se trata de hacer algo por el otro en un momento determinado del día, se trata de hacer, de actuar. Allí realizan intervención social, es decir que al llegar a un lugar el grupo se da a conocer con quien se encuentra en situación de calle, donde se brinda algo de tomar y comer, se lo escucha un rato, se le habla, se lo aconseja y por último se lo invita a participar de los días sábados al Proyecto Pibe, un espacio en la parroquia para jugar, divertirse y comer algo. La religión y más precisamente la Iglesia, siempre ha sido una fuente de combinaciones ideológicas-políticas, Gramsci decía que una de las mayores debilidades de las filosofías inmanentistas consiste precisamente en no haber sabido crear una unidad ideológica entre lo bajo y lo alto, entre los simples y los intelectuales, y que realizarla es la misión de la filosofía de la praxis, cuyos intelectuales elaboran y dan coherencia a los “principios y los problemas planteados a las masas en su actividad práctica, construyendo de esta manera un bloque cultural y social” (1971,7-9).

Es necesario aclarar que el espacio social del que hablamos está contenido en el espacio geográfico, transformado por las relaciones sociales. El espacio social entonces, es la materialización de la existencia humana, así lo expresa Lefebvre (1992:202).

La mirada está centrada en cómo el relato biográfico de las personas se estructura temporal y espacialmente. Para Chaves y Segura, los lugares de la práctica social, son al mismo tiempo, lugares de encuentro... *“es en grupo como se aprende y se enseña, como se muestran, se miran se deciden los modos de organización y se manejan los conflictos”* (2015:38). Así, el andar en grupo en las callejeadas se realiza desde una dinámica colectiva en la que hombres y mujeres participan, conversan, se divierten y se predisponen a escuchar a personas que duermen y/o trabajan en la calle. Es a partir de ese andar organizado y de los encuentros que suceden, siempre distintos, que se visibilizan modos de aparecer en determinados lugares y realizar recorridos. Considero que los lugares no son ingenuos ni tampoco inocentes a la hora de tomar decisiones y realizar elecciones, están y son puntos clave en la ciudad que denotan realidades distintas, en tanto existe reconocimiento de ese lugar motivo de las elecciones individuales y colectivas.

Cada esquina, cada lugar, cada encuentro conjuga prácticas, valores y discursos. Los sujetos les dan sentido a los espacios urbanos en relación a sus trayectorias, a los lugares que recorren en el día a día, a su historia.

### **A modo de análisis...**

*“La próxima parada es la Plaza San Martín. Son alrededor de las nueve de la noche (refiero al día 19 de octubre de 2017) cuando nos encontramos con dos mujeres y un hombre... Ellos siempre nos esperan y agradecen. Se les acerca algo de comer y beber, luego nos ponemos a conversar eso de media hora. Una de las mujeres me dice que vive en Tolosa y se viene desde allí todos los días, también me cuenta que tiene ocho hermanos más... casi todos trabajan en la calle. Me cuenta que su hermano más chico, encuentra un refugio en la calle... sobre todo a raíz de la muerte de su padre fallecido el año anterior. El grupo la escucha, sin acotar algún comentario...Luego de un breve silencio, alguien menciona el Proyecto Pibe con la finalidad de invitarla a ella, y a sus hermanos a participar al tiempo en que uno de los chicos menciona la posibilidad de la finalización de los estudios secundarios en el mismo lugar en el que se desarrolla el Proyecto, es decir, la Iglesia”.*

Este es uno de los relatos de una de las mujeres que trabajan en situación de calle, pues así lo expresa. Es evidente que tanto el espacio como los sujetos de intervención están atravesados por una fuerte desigualdad social y territorial *esos espacios son materializaciones, se concretizan en la realidad, en lugares diversos, en espacios múltiples* (Fernandez Mançano, 2005). La visibilidad cotidiana de estos espacios reside en la manera de organizar el trabajo en la calle, en la cantidad de horas, las calles, las plazas y las esquinas, el día, la mañana, la noche o ambos, por mencionar solo algunos. Se construye un espacio en el que las maneras de vivir y sentir la ciudad se visibilizan, en el marco de una práctica social localizada, es decir, en la ciudad de La Plata.

*“Llegamos a la esquina de 8 y 57 (refiero al día 9 de Noviembre de 2017) Allí se encuentra un hombre de unos treinta años con una mochila, está parado junto a una puerta de un supermercado... nos saluda y nos cuenta que consiguió empleo, mostrándose contento y preocupado a la vez...dice que le pagan poca plata por un trabajo de ayudante de albañil, donde tiene que cumplir unas nueve horas por doscientos cincuenta pesos al día...además, menciona que estando ahí, en la esquina, por noche, recibe algo de*

*dinero... unos de los chicos del Proyecto Pibe le insiste en que debe terminar el colegio secundario en la Iglesia para así luego de terminarlo, poder sacar el registro para la moto y conseguir un empleo de repartidor...”.*

El trabajo, es y llega a constituirse en el espacio de la vida de las personas. Por esta razón, y entre otras, desafía al grupo juvenil a comprender en cada encuentro las vivencias de los sujetos. Es importante resaltar que la población con la que se interviene es adulta, se encuentra sin trabajo estable, sin escolaridad y con la presencia de niños y niñas que acompañan al trabajo en calle en algunas situaciones.

Una de las discusiones que se sustenta en Proyecto Pibe en tanto espacio del cual se desprende Callejeadas, es si hay que salir a buscar a los chicos y chicas al barrio, a la esquina, a la calle o a una plaza o esperarlos a que vengán solos, con invitación previa al oratorio los sábados a partir del mediodía. Entonces, nos encontramos ante una forma de generar espacio recíproco en el que sucede y se manifiesta no sólo afuera sino también dentro de la institución religiosa en el que existe, además, una intencionalidad que conlleva a construir, problematizar y a preguntarse por la identidad de Proyecto Pibe en general y de las callejeadas en particular.

Mançano Fernández (2005) dice que el territorio es producido por un espacio geográfico y social específico, es decir, apropiado por una relación social que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder, donde se da a la vez la convención y la confrontación. Quisiera enfatizar que estamos ante un tipo de territorio inmaterial, abstracto y concreto que se mueve por las distintas acciones que los sujetos despliegan en sus recorridos. Las relaciones sociales, siguiendo al autor, producen y son producidas por los espacios, los lugares, los recorridos como así también se materializan allí.

Para ir terminando de acuerdo con Santos (1996) las relaciones sociales muchas veces producen espacios fragmentados, divididos y conflictivos, siendo que las lecturas y las acciones propositivas son muchas veces leídas solamente como una parte y no tienen en cuenta a la totalidad de las dimensiones que hacen a determinado espacio. Entonces, a raíz de lo mencionado anteriormente, hay que tener en cuenta a la hora de estudiar, mapear y explicar el territorio cuáles son los múltiples espacios en el que se despliega la vida, la libertad, el conflicto, la negociación y la cotidianeidad de los sujetos. Donde, además, circulan saberes, conocimientos y formas de pensar la construcción de los lugares, algo fundamental a la hora de tomar decisiones que involucren a los sujetos y a sus propias intencionalidades.

## Algunas consideraciones finales

El trabajo es una invitación a problematizar y a conocer la heterogeneidad de las prácticas sociales de intervención actuales. Para este caso, un tipo de intervención social que inicia desde la Iglesia para pasar a lugares concretos de la ciudad de La Plata.

Lo que he intentado evidenciar son las expresiones, los recorridos y los circuitos del andar de un grupo juvenil católico y la intervención con otros sujetos en condiciones diferentes, en tanto constructores y generadores de un tipo determinado de espacio social en el contexto de un andar direccionado, concreto y bien diferenciado desde el arranque.

Es necesario interrogar a partir de las condiciones sociales y procesos locales aquellos lugares de producción de categorías, de intervención identificados, que vislumbren distintas tramas en las que se configura la experiencia del espacio y de los sujetos en un intento de colocarle un posible rostro local a las actividades que se llevan a cabo desde una parroquia.

## Bibliografía

- ALTSCHULER, B. (2008) *“Desarrollo y territorio como ámbitos de disputa: economía social, concentración económica y modelos de acumulación”*, en Anales del 7° Coloquio de Transformaciones Territoriales. Editorial Esplendor. Curitiba.
- CHAVES, M. (2010). *Jóvenes, Territorios y Complicidades: una antropología de la juventud urbana*. Espacio editorial. 1° Edición. Buenos Aires.
- CHAVES, M. y SEGURA, R. (2015). *Hacerse un lugar, circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Editorial Biblios. Buenos Aires.
- FEIXA, C. (1998) Cap. 1. *“De púberes, efebos, mozos y muchachos”*, en: *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Ariel. Barcelona.
- FERNANDES MANÇANO, B. (2005) *“Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales”* en OSAL N°16, Buenos Aires.
- GRAMSCI, A., *El materialismo histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*, pp. 7-9.
- LEFEBVRE, H. *The production of space*. Cambridge: Blackwell Publishers, 1991.
- MANÇANO FERNÁNDEZ, B. *“Sobre la tipología de los territorios”*. Postgrado en Geografía de la UNESP, Campus de Presidente Prudente Disponible en <http://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>
- SÁNCHEZ, J-E. 1991. *Espacio, economía y sociedad*. Siglo XXI de España Editores. Madrid. Pp.66-83

- SANTOS, M. (1996) *Metamorfosis del espacio habitado*. Capítulos 4, 5, 6, y 8. Oikos-Tau, Barcelona.
- VOMMARO, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina, tendencias conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario. Buenos Aires.

# HABITAR LAS PALABRAS: UN ESPACIO DE ANIMACIÓN A LA LECTURA COMO INSTITUCIÓN DE INFANCIAS

María Lucila Ochoa<sup>338</sup>

## Resumen

Esta ponencia retomará las prácticas pedagógicas que lleva adelante el Centro Educativo La Salle, ubicado en la Tercera Sección de Malvinas Argentinas (Gran Córdoba). Dicho Centro se plantea a sí mismo como una herramienta de empoderamiento de los sectores populares que orienta su accionar desde la educación popular en clave freireana. Mediante un proceso de investigación-acción en el espacio Literatura del área “Piedra Libre para todos mis compañeros” de dicho centro educativo, indagaremos en las prácticas de animación a la lectura que se llevan adelante, buscando plantear como estas animaciones se construyen, se ponen en juego y se resignifican para dar cuenta de la institución o no de nuevas infancias.

**Palabras claves:** Educación popular – Literatura – Institución de infancias

## Introducción

Esta ponencia retomará las prácticas pedagógicas que lleva adelante el Centro Educativo La Salle, ubicado en la Tercera Sección de Malvinas Argentinas (Gran Córdoba). Dicho Centro se plantea a sí mismo como una herramienta de empoderamiento de los sectores populares que orienta su accionar desde la educación popular en clave freireana. Mediante un proceso de investigación – acción en el espacio Literatura del área “Piedra Libre para todos mis compañeros” de dicho centro educativo, indagaremos en las prácticas de animación a la lectura que se llevan adelante, buscando plantear como estas animaciones se construyen, se ponen en juego y se resignifican para dar cuenta de la institución o no de nuevas infancias.

Comprendemos que el proyecto político pedagógico del Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas, es un proyecto global que abarca numerosas prácticas y discursos para la humanización de los sectores populares, todas ellas centradas en la conquista de la palabra y la voz como instrumento de narración y concientización del mundo. Nos propondremos desarrollar como esta perspectiva adquiere un lugar central en el proyecto escolar y, principalmente, en el área que analizamos: el espacio Literatura.

---

<sup>338</sup> UNVM. Correo electrónico: lucilaochoawalter@gmail.com



Debido que la escuela es un espacio de intervención sobre los niños y las niñas consideramos crucial el lugar que adquieren estas prácticas para la institución de nuevas infancias que permitan otros modos de apropiarse y narrar la historia de los alumnos y alumnas de este contexto particular.

## **El Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas**

El Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas (CELSMA) fue la institución elegida para llevar adelante este TFG. La relación de la misma con la UNVM databa de un largo proceso que había incluido la producción de numerosos análisis respecto a las prácticas educativas que se llevaban adelante allí, desde la mirada de la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu.

Debido a esta vinculación con el CELSMA, pudimos observar el recorrido histórico del mismo siguiendo de cerca los cambios y continuidades que sufrió el proyecto original. La institución nace en el año 2002, con la intencionalidad explícita por parte de la comunidad lasallana, de brindar herramientas de empoderamiento a los sectores populares de la Tercera Sección de Malvinas (y barrios aledaños: Floresta, Chacra de la Merced, Ciudad de Mi Esperanza).<sup>339</sup>

Lo innovador del espacio fue pensarse como una propuesta de educación formal pero que acompañara los procesos de crecimiento y organización del barrio desde la educación popular freireana. Sus educadores se enmarcan en una política institucional explícita que busca: “Construir una propuesta pedagógica popular, que no sólo no excluya a los sectores marginales de las escuelas, sino que le sirva como instrumento de liberación, humanización, organización comunitaria, defensa de sus derechos y construcción de mayor dignidad de vida” (Equipo de animación del Centro Educativo La Salle, en Pavcovich, 2009:15).

De este modo, la propuesta original de educación integral que conforma hoy el CELSMA, comenzó con el espacio sociocomunitario, el espacio pastoral juvenil que después se conformó como la Casa de los Jóvenes, y finalmente, la escuela Héctor Valdivieso que incluye desde jardín a sexto grado de primaria. Los espacios de educación terciaria, y la propuesta de educación secundaria se

---

<sup>339</sup> “Malvinas Argentinas es un municipio que se encuentra en el departamento de Colón, ubicado a 14 kilómetros de la capital cordobesa; está atravesada de Oeste a Este por la Ruta Nacional N° 19 y provincial A188, determinando su división en tres secciones cada una de las cuales tiene una estructura socioeconómica y una identidad barrial propia. Tanto la tercera sección como los barrios aledaños, mencionados anteriormente comparten similares condiciones materiales y poblacionales” (Scandogliero, Tescione, 2015:66).

inician ya consolidado el proyecto en el barrio, a partir de los años 2015 y 2017, respectivamente. Sumado a esto también se encuentra el espacio que abordaremos: “Piedra Libre para todos mis compañeros”, donde se dictan materias ligadas al arte y a lo expresivo. Esta propuesta es parte del proyecto original que después fue institucionalizándose en el espacio formal del cual hoy forma parte. De igual modo, todos estos espacios fueron articulándose y redefiniendo de acuerdo a la coyuntura social e institucional, por lo tanto, se pueden observar numerosas modificaciones luego de 15 años de historia.

El proyecto original del cual el CELSMA forma parte puede leerse a través de dos grandes corrientes: la propuesta teórico metodológica de Paulo Freire y la tradición lasallana.

## **La educación popular como una posición política**

Partimos de la concepción política de la educación que posee Paulo Freire al establecer que las prácticas pedagógicas nunca son neutrales, y siempre están teñidas de ideología al determinar qué contenidos, elegidos por quién, “a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué.” (Freire, 2010:137). Se entiende a la educación de esta manera, ya que los discursos que se reproducen o se critican a través de ella, contribuyen a legitimar o a transformar el statu quo. Establece también que ningún objeto de conocimiento puede ser aprehendido por los educandos en su totalidad, si el objeto se libera de las implicancias político-ideológicas que le atañen.

Con esto queremos dar cuenta de la posición política de la perspectiva de la educación popular, que tiene como fin la democratización de la sociedad, y, por ende, la democratización del “ámbito escuela” y de los modos de enseñanza. En este sentido, “La acción política de la educación popular supone, al igual que estas perspectivas, la resignificación y la posibilidad de simbolizar el mundo, pero potenciando la resistencia en pos de la construcción de un proyecto emancipatorio que transforme –en la praxis– la relación de opresión” (Scandogliero, Tescione, 2015:35).

## **Palabra generadora de conciencia**

Freire comprende a las técnicas pedagógicas, y más precisamente a la alfabetización, como el proceso histórico mediante el cual se constituye la conciencia humana. Es decir, en sentido práctico, el educando “Aprende a escribir su pro-

pia vida, como autor y testigo de su historia, biografiarse, existenciarse, historizarse” (Freire, 2008, 11).

Pensando a la alfabetización como el punto de partida de la concientización, Freire comprende como el inicio de su método alfabetizador al propio universo vocabular del educando, que mediadas y objetivadas vuelven a él como una acción transformadora del mundo. Las palabras generadoras permiten el dominio de la palabra hablada y escrita, además del compromiso de quien las pronuncia con la fuerza pragmática de nombrar el mundo en el que vivimos.

Se las denomina “generadoras” porque a partir de la combinación de sus elementos básicos, dan la posibilidad de crear otras palabras nuevas, conllevando la ampliación de lo “dicho posible”.

A partir de la codificación del mundo vivido y hablado, el educando gana distancia de su experiencia y empieza a objetivar su propia realidad. En la acción dialéctica de la codificación y descodificación del universo de palabras del educando, es que el actor comienza a analizar y aprehender situaciones de su realidad concreta para entenderlas en su abstracción también. Dice Freire al respecto: “La descodificación es análisis y consecuente reconstitución de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá” (Freire, 2010:14).

En el acceso a la cultura letrada, a lo que el hombre habla y escribe, el educando no solo está armando y desarmando palabras nuevas, sino que también está teniendo acceso a escribir su pensamiento. Como en toda producción de la cultura, el educando toma la posibilidad de hacer, deshacer y rehacer la palabra, su historia, el mundo que lo rodea.

## **Dialoguicidad: una práctica pedagógica de libertad**

Paulo Freire establece el concepto de *dialoguicidad*, como esencial para la educación como práctica de la libertad. Como desarrollamos anteriormente, este concepto entiende a la palabra como una actividad meramente social mediante la cual los hombres se humanizan. La existencia humana se lleva a cabo por la pronunciación de la palabra y aquel que puede pronunciar el mundo, lo transforma. Por razón de la palabra verdadera se logra el diálogo horizontal entre los hombres y, por ende, la transformación de la realidad. Es por ello que Freire postula dos dimensiones constitutivas de la misma: acción y reflexión. Dice el autor: “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.” (Freire 2010:97).

Es de esta manera que se entiende que no se pueden llevar adelante prácticas de democracia o de humanismo que no impliquen el diálogo verdadero entre educadores y educandos. La práctica de la educación como una actividad liberadora debe implicar el conocimiento crítico de la realidad. Para ello educando y educador deben partir de una práctica que posibilite a ambos un acto permanente de descubrimiento de la realidad. Esto se da por la superación del conocimiento impuesto, por un conocimiento verdadero, que permita identificar las condiciones objetivas de la existencia y proponer así los medios para modificarlo. Freire entiende que en este pensar crítico sobre la realidad ya implica la acción sobre la misma, dado que acción y reflexión cuando propician la palabra auténtica no pueden ejercerse por separado.

Esta concepción de la práctica pedagógica modifica las relaciones clásicas entre educando y educador. El autor establece que la misma, como práctica de libertad, no es posible si no supera las contradicciones existentes entre ellos. De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. “Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas” (Freire, 2010:85)

## **Herramientas de educación popular**

Consideramos que el CELSMA lleva adelante prácticas de educación popular de dialoguicidad a través de diferentes herramientas.

El Complejo Temático es el instrumento que atraviesa todas las áreas de trabajo del Centro Educativo, teniendo como base una investigación socio antropológica que se implementa periódicamente y que es coordinada por los educadores. A través de este proceso se busca recuperar las narraciones de las familias y vecinos de la Tercera, que permiten comprender a partir de sus vivencias, la lectura del mundo social. Esto permite evaluar los sentidos culturales que circulan, además de las conflictividades y tensiones, para tejer líneas de acción en lo que respecta al CELSMA. Desde el Complejo temático, cada uno de los espacios pertenecientes al Centro Educativo planifica sus acciones, en cuanto a diseño curricular, actividades, talleres, contenidos resignificados.

De igual manera, es central el lugar que tienen los círculos de cultura en las prácticas pedagógicas. Los círculos de cultura fueron definidos por Freire como un método mediante el cual los educandos objetivan el mundo vivido, lo pro-

blematizan, lo historizan y se suponen sujetos creados de ese mundo. “Todos juntos, en círculo, y en colaboración reelaboran el mundo, y al reconstruirlo, perciben que aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente de ellos y para ellos. Humanizado por ellos, ese mundo los humaniza. Las manos que lo hacen no son las que lo dominan. Destinado a liberarlos como sujetos, los esclaviza como objetos” (Freire, 2010:21). En este caso, son las aulas, los talleres y los proyectos los que se tornan espacios de círculos de cultura, donde se promueve la escucha, la relación dialógica y la circulación de la palabra, como espacios de construcción colectiva de conocimientos.

En primer lugar, se intenta llevar adelante un proceso de negociación cultural, retomando los saberes previos, dialogando con los saberes científicos, buscando la transformación de la conciencia: “Un proceso de negociación cultural, en tanto la transmisión y recreación crítica de la cultura está dada por un proceso dialógico que posibilite discernir qué universo de significados que circulan en la cultura popular y cuál es la visión introyectada de la cultura dominante que se intenta revertir” (Scandogliero, Tescione, 2015:35).

En segundo lugar, se promueve la relación dialógica entre educandos y educadores, desde una perspectiva democrática, se apuesta a construir el conocimiento de manera conjunta y horizontal: “La construcción de conocimientos y saberes se lleva adelante principalmente por medio de lo que ellos llaman animación crítica desde lo relacional, es decir que en los espacios áulicos además de los contenidos curriculares (...), se enfatiza en la enseñanza de conductas orientadas a mejorar las relaciones vinculares” (Alvites, Pruneda, Ruffini en Pavcovich, 2009:63).

## **El lugar de la narración en la tradición Lasallana**

La posibilidad de narrarse a uno mismo, narrarse junto con otros y volver a pensar las prácticas a partir de esas narraciones, es el proceso central mediante el cual la comunidad lleva adelante los procesos de acción-reflexión-acción que propugnaba Freire.

Este proceso de narración se puede rastrear a través del último informe del “Horizonte distrital de la formación”, allí se puede percibir los lineamientos fundamentales que guían el andar de la comunidad lasallana, donde se pone el eje en la comunidad, tanto de Hermanos y Seglares, y particularmente, se hace énfasis en el juego al que todos estamos llamados como comunidad para definir el horizonte en común.

Una de las principales características de la formación distrital es el diálogo, que no por ello suprime la noción del conflicto, presente siempre que todos estemos llamados al juego.

Otra de las cualidades es la práctica de la autoapropiación de la biografía, como una práctica personal, comunitaria y distrital. Esta práctica es uno de los caminos de búsqueda que la comunidad lasallana le propone a cada uno de sus miembros en diferentes umbrales y niveles de conciencia. Cada paso de avance de un umbral a otro corresponde a niveles superiores de conciencia y a un autotrascender que es siempre procesual, ya que a través de él se experimentan diferentes avances y retrocesos. “Hablar de niveles de conciencia significa reconocer distintos modos de comprensión de la propia existencia y del sentido de la vida” (La Salle Argentina - Paraguay, 2004, 20).

Finalmente, la formación distrital es también constitución narrativa de identidades personales y comunitarias. La historia lasallana ha sido constituida narrativamente desde sus inicios. Esa narración entendida como un proceso nos lleva a redefinirnos constantemente y autodescubrirnos trascendentalmente. Mediante la narración personal, comunitaria y distrital es que también llegamos a niveles superiores de conciencia. Nos hacemos más libres porque posibilitamos otras comprensiones de la propia existencia y del sentido de la vida.

Es importante comprender los tres momentos de este proceso, en cuanto implica narrarse uno mismo, narrarse junto a otros y volver a pensar las prácticas. El momento inicial es fundamental, y en términos prácticos implica lo siguiente: “Narrar la propia práctica, dando nombre a lo que acontece todos los días, en las relaciones educativas, en la conciencia del docente o del directivo. Poder nombrar cuáles son las transformaciones que se van dando y los obstáculos que van apareciendo y los modos en que se van resolviendo. En estas actividades “se cae en la cuenta” de las motivaciones, los sentimientos y las teorías implícitas que nos animan, como educadores, en los diferentes momentos (...) Explicitar ya es un gran paso en esto de formarnos, porque del recordar y narrar surge la posibilidad de algo nuevo” (Bolton, Rodríguez, 2006:19). Compartir con los otros, permite enriquecer la conciencia formativa, desde otros puntos de vista. La última instancia permite la propuesta superadora, volver a pensar las prácticas y las experiencias áulicas, desde otras perspectivas permite ampliar nuestro universo simbólico e interpretativo para proponer otros modos de intervenir en la realidad.

## Área Literatura: Un espacio que excede la alfabetización

El área Literatura surge como parte del espacio Piedra Libre para todos mis Compañeros, que aglutina todas las materias expresivas obligatorias. Nació como una propuesta de extensión de jornada, funcionando en el contraturno, y con el correr de los años fue incorporándose a la lógica y a los tiempos escolares. Debido a esto, siempre tuvo un carácter de autonomía relativa, que aún conserva a pesar de la creciente formalización del espacio. En sus orígenes, el espacio Piedra Libre surgió para construir otras formas de conocimientos que complementara las asignaturas tradicionales, fomentara los vínculos con el barrio y habilitara otros universos simbólicos que dieran lugar a resignificar los sentidos prácticos de conocimiento del mundo.

Hacia el interior de cada asignatura, la propuesta queda definida de acuerdo a lo que el educador crea necesario trabajar con determinado grupo de alumnos. Dentro de estas prácticas pedagógicas, hay educadores que se apegan más al proyecto inicial de Piedra Libre, y otros que responden más a una lógica propia de la educación formal. En el caso que nosotros analizaremos, consideramos que la educadora propone ciertos lineamientos que responden al primer caso.

En primer lugar, el espacio adquiere la dinámica de Taller. Bajo esta modalidad se trabajan proyectos que muchas veces multidisciplinares, que abarcan diferentes problemáticas, ya sea en cuanto a lo cognitivo o a lo relacional, debido a que intenta responder a las demandas de lo que el Complejo Temático plantea. La dinámica de taller también aporta a la idea de desescolarizar a un niño demasiado escolarizado: “A partir de esto entendemos que tratan de romper con las estructuras espacio-temporales del aula típicas de la escuela reproduccionista. Esto implica la transformación tanto en el ordenamiento de los cuerpos y los vínculos que esta concepción supone, como en la integración entre los conocimientos que se producen en las diferentes áreas” (Llorens, Tescione, Scandogliero en Pavcovich, 2009:144)

En segundo lugar, se trata de habitar la biblioteca escolar y los objetos libros como parte de la cotidianeidad, transformando así la biblioteca como lugar de encuentro, reemplazando al aula.

En tercer lugar, aunque existe una planificación previa que tiene que ver con lo pensado en términos de contenidos y lo que establece el Complejo Temático, también existe una planificación que se va diseñando en la marcha, de acuerdo a los deseos, expectativas y problemáticas del grado en particular con el que trabajamos.

De esta manera, en el espacio de Literatura se trata de:

- Romper las prácticas escolares tradicionales.
- No ser un espacio de alfabetización.
- Romper con “la copia”.
- Construir nuevas construcciones de la autoridad, habilitar nuevos modos de ser adultos y adultas.
- Brindar posibilidades de acceso a universos simbólicos.
- Resilienciar el camino del lector.
- Estimular la formación de herramientas para las propias producciones creativas.

## **Un espacio de animación a la lectura**

Debido a las características propias del espacio, y al proyecto global de CELS-MA que promueve la apropiación y la circulación de la palabra, comprendemos que desde los educadores se habilitan prácticas de animación a la lectura. Esto corresponde a que este tipo de prácticas surgieron con el propósito de acercar a aquellos que no tenían acceso a la cultura letrada, a la alfabetización y al disfrute de la alta cultura. Hoy en día se considera a la promoción de la lectura como “una práctica extensiva, libre y según la finalidad de cada ciudadano” (Colomer, 2003, 5).

¿Pero qué es hoy la promoción de la lectura? Según Claudia Rodríguez R se define animación a la lectura como “Una acción pedagógica que busca crear vínculos entre un material de lectura y un individuo o un grupo social, para que uno y otro se apropie de la palabra escrita” (Rodríguez R, 2008, 2). Podemos observar que en la actualidad sus acciones son muy diversas y abarcan numerosas prácticas, entre las que se comprenden las llevadas adelante desde el área analizada. En este caso todas las estrategias van dirigidas hacia niños y niñas que lee más y hacia otros que leen menos.

En los diferentes talleres de Literatura, hay niños y niñas que poseen mayores o menores capacidades de lecto-escritura. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, el área no se focaliza en la alfabetización sino en la apropiación de los objetos culturales. Entendiendo a la Literatura como un espacio amplio, que aglutina a todos, con sus habilidades, gustos o placeres, se trata de cada niño o niña habite el espacio con las posibilidades y los límites que cada uno posee. Desde esta perspectiva, se entiende que todos, lectores legítimos



e ilegítimos son portadores de saberes y conocimientos científicos y populares. De igual manera, gracias a la masificación de los medios de comunicación, comprendemos que todos estamos inmersos en el lenguaje de distintos tipos. Lo fundamental es convocar a todos los potenciales lectores a que aprendan a habitar esas palabras.

## **Proyectos pedagógicos del área Literatura**

En este apartado intentaremos recuperar los proyectos que se implementaron en diferentes grados que participaban del área Literatura.

- **Radio Rebelde:** Fue una propuesta que surgió como una demanda de oralidad que excedía la escritura en un grado en particular. Los niños y las niñas armaron su propio programa de radio emitido todos los jueves en dos recreos para toda la escuela. La construcción de la radio fue un proyecto que se mantuvo durante todo el año, donde se dictaron diversos talleres para el perfeccionamiento de la misma. Contaba con un nombre elegido a votación por todo el colegio, diversos bloques, locutores y encargados de la musicalización y sonido. Cada niño y niña participante se dividió por grupos llevando adelante la tarea que más le gustaba.
- **Fanzine Rebelde:** La versión escrita de la radio. Surgió como posibilidad de plasmar por escrito lo que circulaba oralmente a través de la radio. Los compañeros y las compañeras que se sentían más cómodos con las herramientas escritas y gráficas, fueron los encargados de plasmar el diseño en papel.
- **Café literario:** Rondas de encuentro con los compañeros y compañeras donde se compartían diferentes infusiones y meriendas. Los motivos de celebración generalmente eran para finalizar algún proyecto, dar la bienvenida a algún invitado o compartir un momento con los compañeros de grado.
- **Visitas de Cuentistas:** Desde el área se trabajó en la posibilidad de articular visitas de diferentes escritores, relatores y cuentistas que puedan contar de su trabajo, leer sus producciones a los chicos y chicas, además de compartir una mañana. En estas ocasiones los niños tenían un rol activo en la organización y en la bienvenida al invitado.

- **Elaboración de obras de teatro a partir de la lectura de un cuento:** Se articuló un proyecto multidisciplinar entre Literatura y Teatro a partir de la lectura de un cuento. La idea surgió de los chicos, y a partir de ello se trabajaron diferentes técnicas teatrales.
- **Elaboración de cuentos a partir de otros cuentos:** A partir de diferentes lecturas se propuso la elaboración creativa de un texto de manera individual y colectiva.
- **Itinerarios de lectura por autor:** Se proponía la obra de un autor para trabajar a lo largo de un año. La propuesta era leer varias de las obras del autor articulando con diferentes actividades. El objetivo de este proyecto era la construcción de un texto colectivo que condensara todo lo aprendido.
- **Construcción del Objeto Libro:** El libro objeto fue un proyecto que abarcó la construcción de un cuento corto y que luego devino en el armado de ese libro con diferentes materiales. Se trabajó en las diferentes partes del libro y del cuento. Luego de la construcción cada niño y niña pudo llevarse el objeto a su hogar.
- **Cancionero de rondas y nanas:** Este proyecto surgió a partir de comprender la realidad de un grado en particular donde los niños y niñas poseían experiencias de infancia muy vulneradas. Se trató de recuperar otro modo de ser niño a través de las canciones infantiles. Allí se realizaron diferentes juegos, rondas y nanas, a la vez que se fueron recopilando de manera escrita en un cancionero.
- **Reordenamiento de la biblioteca:** El lugar de reunión del área Literatura en su mayoría estaba conformado por la biblioteca. Sin embargo, este espacio estaba bastante abandonado y no propiciaba el encuentro con los libros, ni la posibilidad de habitar ese espacio. Durante una semana se trabajó con los niños y las niñas en la clasificación de los materiales de lectura: aquellos que los chicos quisieran leer y se encontraran en buen estado se quedaban, el resto se vendía a colaboración en diferentes ferias escolares. El dinero recaudado sirvió para comprar nuevos libros.

## Infancias instituidas

Entendemos que todas las prácticas pedagógicas que se proponen desde el CELSMA establecen ciertos modos de instituir infancia, dado a que estas están orientadas fundamentalmente hacia niños y niñas. Si bien, se entiende al mismo como un instrumento de liberación, humanización y organización comunitaria para los habitantes de la Tercera Sección de Malvinas Argentina, en los procesos de instrumentalización de esas prácticas nos surgen interrogantes que refieren a cómo se construye la infancia en un Centro Educativo desde la perspectiva de la educación popular.

Entendemos junto a Llobet lo siguiente: “La identidad de la infancia como sujeto social, y las existencias de niños como sujetos concretos, dependen por un lado, de las instituciones de la cultura que producen infancia, en un triple sentido: de la transmisión, de la institución y de la interpelación al niño. Por otro lado, requieren de adultos que los nombren como tales, que testimonien sobre su infancia, y que permitan con sus actos que el espacio necesario para los procesos de dependencia / individuación / autonomía se desarrollen” (Llobet, 2004, 17). En esta ponencia intentamos recopilar cuáles son los sentidos de infancia que los adultos educadores del CELSMA instituyen.

En primer lugar, damos cuenta que se pretende resignificar las condiciones escolares hegemónicas de la “niñez pobre”, entendiendo a la misma desde el lugar de la carencia. Es decir, entender las prácticas de los pobres para resolver su vida cotidiana, desde la perspectiva del CELSMA “Se pueden comprender y explicar en primer lugar, a partir *de lo que tienen y no únicamente de lo que les falta, de lo que poseen y no sólo de lo que carecen*” (Gutiérrez en Pavcovich 2009:29). Esta perspectiva permite entender que los alumnos pobres no están destinados al fracaso escolar como destino único, sino que la concientización que se busca a partir de los presupuestos de la educación popular, permiten una mirada del mundo que rompa con los presupuestos y motive a la acción transformadora.

En segundo lugar, como desarrollamos anteriormente, el proyecto político pedagógico del CELSMA está atravesado por la circularidad de la palabra, la posibilidad de narrarse a uno mismo como parte de un proceso de concientización, y el área de Literatura analizado da cuenta de las posibilidades de habitar los objetos culturales de la cultura legítima y los saberes populares.

Sin embargo, el principal instrumento que permite la circularidad de la palabra como un espacio institucionalizado y que atraviesa todas las prácticas del CELSMA, es el Complejo Temático. En él no podemos ver reflejado cuáles son los pensamientos y sentimientos de los niños y niñas sobre la realidad que los

rodea. ¿Qué universos de significado podemos desentrañar a través de la mirada de los chicos y las chicas para una educación que los tome como protagonistas?

Si bien cada clase, aula, ronda y espacio compartido se configura desde la lógica del círculo de cultura para la construcción colectiva del conocimiento, comprendemos que en definitiva esto queda resuelto según cada educador pueda habilitar ese espacio o no. Particularmente, consideramos que el área de Literatura que comprendemos abre la posibilidad de que la palabra pueda ser compartida, apropiada y construida. No obstante, cuando esta palabra trasciende los límites del taller, es mucha veces cercenada por irrumpir con toda lógica escolar bancaria.<sup>340</sup> La práctica de disposición de la palabra y de los cuerpos en todos los espacios del Centro Educativo se debate a menudo entre las lógicas de la educación popular y la lógica de la educación bancaria.

En cuanto a los proyectos pedagógicos propios del área Literatura, podemos observar lo siguiente: la posibilidad de utilizar el método de “la narración” para poner en palabras los conocimientos aprendidos, compartir otro momento de diálogo y escucha junto con los compañeros, a través de la modalidad del Café Literario. Consideramos estos espacios de apropiación de la palabra y la escucha como neurálgica para el empoderamiento de los niños y las niñas, diferenciando la práctica cotidiana de narración de los adultos. Esta vez eran las infancias quienes exigían, organizaban e implementaban estos espacios. Convirtiendo los Cafés Literarios en fechas particulares de celebración y festejo de lo producido y compartido, donde se invitaba a educadores de otras áreas, las familias y autores.

La Radio Rebelde, fue un proceso muy amplio que permitió a las chicas y a los chicos apropiarse de los conocimientos que tienen en todo un camino de primaria recorrido, a la vez de orientar su práctica hacia aquello que les gustaba o donde se sentían cómodos. Permitted analizar la realidad de Malvinas, la cotidiana y la política, donde se abarcó también a la realidad argentina. Facilitó la apropiación de la palabra a través de la locución de la radio, la elaboración de guiones, noticias, chistes, columnas de interés. Habilitó la apertura del universo de lo posible ya que los alumnos y las alumnas tuvieron la posibilidad de visitar Radio Universidad, participar de un programa de radio, recibir diferentes talleres para la formación. Fue una puesta en escena de la voz de los chicos y

---

<sup>340</sup> La “educación bancaria” se presenta como aquella que no se plantea desnaturalizar ni mirar críticamente el mundo, sino mantener la reproducción de las relaciones de dominación. La educación bancaria legitima el lugar dominante del docente, como portador de la “cultura”, como aquel capaz de producir la palabra legítima, como el protagonista de esa vida que vale la pena vivir. (Alvites, Pruneda, Ruffini en Pavcovich, 2009:44)

chicas tan disruptiva en el campo escolar que muchas veces causó conflictividades con los adultos.

En cuanto a lo específicamente literario, la vinculación con el mundo de la lecto-escritura, permitió narrar nuevos posibles, más allá de la realidad que los rodea, a partir de la creatividad, poder inventar todo aquello que no es. De igual manera, habilitó el acceso a un objeto cultural que no forma parte de la cotidianidad de los chicos, chicas y sus familias: el libro. Poder utilizar la biblioteca escolar como un aula más del Centro Educativo permitió que existiera dentro de la escuela un lugar donde participar, donde poder leer, donde sentirse cómodos, y fundamentalmente, donde tener otra apropiación y disposición del cuerpo dentro del aula. La construcción de los propios libros, la compra de material bibliográfico y cuentos a través de ferias abrió un camino para que la literatura fuera algo más que un taller del CELSMA, sino que también habitara la casa de cada uno de los educandos.

A pesar de que el taller es un espacio que excede la alfabetización, allí también se intentó desarrollar habilidades de oralidad y escritura tanto para aquellos que leen como para los que no leen. Desde la posibilidad de que el área fuera un lugar de disfrute se intentó que cada niño y niña desarrollara las capacidades que más le costaban, y a su vez que pudiera aportar a la actividad conjunta desde las capacidades que cada uno poseía. Ante esta práctica nos cuestionamos: ¿La existencia de niños que leen y otros que no lo hacen es porque se limita la enseñanza a niños y niñas pobres? A través del desarrollo de otras capacidades: ¿Se imparten conocimientos pobres? ¿Cómo es posible la narración de la propia historia en aquellos que no pueden apropiarse de la palabra escrita?

Podemos observar que desde lo discursivo los adultos entienden a los chicos y chicas de Malvinas como provenientes de un contexto que los limita y a su vez posibilita: “El sujeto pedagógico es el alumno/la alumna y su contexto (...) En estas prácticas educativas es fundamental que todos podamos leer las necesidades y potencialidades de los/as alumnos/as y del entorno, que podamos leer la cultura popular” (Equipo de animación del Centro Educativo La Salle, en Pavcovich, 2009:23). Esto se puede observar en la práctica en el área de Literatura cuando se trabaja con un grado en particular que presentan diversas situaciones de derechos vulnerados y se trabaja con proyectos como el “Cancionero de rondas y nanas” para vincularlos a otras maneras de vivir la infancia. Proponer a los niños otro modo de vivir la infancia en la escuela es un modo de construir nuevas infancias. Esto es fundamental para construir relaciones democráticas y dialógicas en todos los órdenes de fuerza existentes: otro modo

de vincularse entre pares, con los adultos y con otro modo de construcción de los adultos.

## **A modo de conclusión**

En esta ponencia se trató de recuperar los sentidos y las prácticas que recorren el CELSMA en cuanto a la posibilidad de que los educadores y educandos que comparten ese espacio se puede apropiarse de la palabra hablada, escrita y narrada.

Comprendemos que hay un proyecto global que posibilita que numerosas herramientas y dispositivos se puedan poner en juego y abrir el espacio para que diferentes experiencias de apropiación y concientización surjan por parte de los niños y las niñas. El área Literatura fundamentalmente es uno de esos espacios. No obstante, también entendemos que esto supone tensiones y conflictos de acuerdo a los modos de instituir infancias. Hay muchos instrumentos para la circulación de la palabra, pero dentro del campo escolar, ¿Quiénes son los que se apropian de ella? Comprendemos que aún existe un largo camino por recorrer para construir nuevas infancias libres como parte de ese proyecto político y pedagógico.

De igual modo entendemos que hay prácticas que reproducen la institución de una infancia que responde también a una educación bancarizada. La construcción de relaciones dialógicas y democráticas con los niños y las niñas es una de las perspectivas que promueve la educación popular. Cuando eso no sucede, es el educador el que toma el centro de la escena educativa, como portador del verdadero conocimiento, de la cultura legítima y de la palabra que merece ser pronunciada. A pesar de que es un proyecto que se piensa en los parámetros opuestos a esta educación aún siguen existiendo prácticas que no habilitan la escucha de los chicos y las chicas. Ejemplo de ello es el segmento “La señora no me escucha” que crearon los educandos de sexto grado para su Radio Rebelde. Observamos que hay palabras que no quieren ser escuchadas por los adultos, pero que a su vez se da el espacio para que los chicos puedan plantearlo, llevarlo a su programa de radio y que toda la escuela pueda escucharlo.

Sin duda, queda mucho por habilitar en los espacios de diálogo y de escucha con los educandos y educadores del CELSMA, pero un horizonte para habitar las palabras se está creando conjuntamente.

## Bibliografía

- BOLTON, P. RODRÍGUEZ, V. “*La formación, un proceso de camino y conversión con otros. Para Juanito*”, en *Revista de educación popular*, núm. 2, pp. 20-22. La Salle Argentina, 2006.
- COLOMER, Teresa. “¿Quién promociona la lectura?”. I Encuentro de Promotores de la Lectura, celebrado en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara. México, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, 2010.
- LA SALLE ARGENTINA - PARAGUAY. *Horizonte distrital de formación (Versión 2.2)*. Argentina - Paraguay, 2004. Recuperado de <http://www.lasalleweb.org.ar/jdownloads/Horizontes%20y%20Lineamientos/hdf.pdf>
- LLOBET, Valeria. “*Las experiencias cotidianas de niñas, niños y adolescentes en la calle: subjetividad e institución*”. II Congreso Nacional de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 2014.
- SCANDOGLIERO, E. TESCIONE, N. “*Piedra Libre para todos mis compañeros: Un análisis del proceso de negociación cultural en espacios expresivos y artísticos desde la Sociología de la Cultura*”. Trabajo Final de Grado, Universidad Nacional de Villa María, 2015.
- PAVCOVICH, Paula (coordinadora). *Juanito Laguna va a la escuela. La educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu*. Euvim. Villa María, 2009.
- RODRÍGUEZ R., Claudia. “*La animación a la lectura como fórmula para captar lectores (¿Hace ruido? ¿Se puede cambiar el diseño?)*”, en *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 4, pp. 77-81. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, España, 2008.

## LAS IDENTIDADES PIDEN RECONOCIMIENTO, SON CONSTRUCCIONES COLECTIVAS

Rocío Andrea Márquez Haas<sup>341</sup>

María Laura Piedrabuena Demmel<sup>342</sup>

**Palabras claves:** Juventudes – Identidad – Sistema Penal Juvenil

El siguiente ensayo intentará recuperar la experiencia de intervención de las prácticas pre- profesionales de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales UNC, la cual llevamos a cabo en el Ce.S.A.M., “Centro Socioeducativo para Adolescentes Mujeres”, ubicado en la Ciudad de Córdoba durante el año 2017.

El objetivo del mismo será poder analizar y polemizar esta experiencia, buscando problematizar tanto las prácticas llevadas a cabo por la institución con las jóvenes, como también las realizadas por nosotrxs, estudiantxs del 5to nivel de la carrera, a la luz de algunas categorías teóricas que nos permitan profundizar sobre el eje temático a trabajar; “Reconfiguraciones institucionales y experiencias formativas en un centro de actividad infantil de Córdoba capital”

Se buscará hacer hincapié en describir y explicar tres aspectos que creemos fundamentales para nuestra práctica; los procesos y elementos implicados que se tuvieron en cuenta, los discursos externos y su influencia en las jóvenes, y las estrategias propuestas para abrir espacios de escucha con las mismas.

Para comenzar parece importante realizar una breve descripción de la institución Ce.S.A.M, la cual realiza sus acciones en el marco de Adolescentes infractores de la ley Penal, siguiendo la Ley Nacional 26.061 y la Ley Provincial 9.944. El establecimiento pertenece a la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (Se.N.A.F.) de la Provincia de Córdoba. La cual trabaja desde cuatro líneas de acción: Promoción de Derechos, Protección de Derechos, Adolescentes infractores de la ley penal, y Fortalecimiento del Sistema de Protección Integral de Derecho. Así es que, desde este marco, cuando la adolescente transgredió o se presume que transgredió la ley penal, ingresa al centro de admisión, al cual llega a través de la policía, donde un equipo técnico evalúa la situación social y psicológica de la joven. Esta evaluación se envía al Tribunal interviniente, quien

---

<sup>341</sup> Facultad de Ciencias Sociales – Trabajo Social – UNC. Correo electrónico: rocio\_marquez17@hotmail.com

<sup>342</sup> Facultad de Ciencias Sociales – Trabajo Social – UNC. Correo electrónico: mlaurapiedrabuenad@gmail.com



decidirá cuál es la medida que se aplicará. En los casos que la situación procesal no permite disponer de medidas de acompañamiento en libertad, las jóvenes ingresan al Centro Socioeducativo.

Respecto a la rutina y/o dinámica del penal juvenil de mujeres, esta estructura la mayoría de sus actividades de manera obligatoria, es decir las jóvenes que ingresan allí deben realizarlas si o si, en caso de no hacerlo las mismas se verán “castigadas” con una sanción disciplinaria, las cuales van desde medidas del primer nivel al tercero, según la actividad que se hayan negado a realizar o según el “buen o mal comportamiento” de las mismas. Estas actividades que ofrece de manera obligatoria la institución son; talleres de cerámica y de costura, una clase semanal de educación física, por la tarde actividades con el C.A.J (Centro de Actividades Juveniles) y propuestas del Programa del SOL.<sup>343</sup> En lo que respecta al acceso de derecho a la educación, cada joven que ingresa deberá asistir a la escuela, la cual es dentro de la misma institución con profesores del “Leliken”.<sup>344</sup>

Luego de haber realizado una pequeña descripción acerca de las actividades de la institución, expondremos algunos de los interrogantes que nos llevaron a la construcción de nuestra estrategia de intervención. Nuestra práctica comenzó con un análisis institucional, y luego un acercamiento a las jóvenes que se encontraban en el Ce.S.A.M, lo primero que parece importante cuestionarse luego de varias entrevistas con las personas que allí trabajan junto a las jóvenes, es: ¿Qué entendemos por jóvenes? Una cuestión de franja etaria, que se limita tan a solo a un periodo biológico o a una determinada “etapa de la vida”, o una cuestión que implica desde prácticas culturales, territoriales, de contexto...etc. Es entonces que algunas de las respuestas que nos llevamos en términos discursivos, de algunxs actores institucionales, fueron variadas, desde estas jóvenes “están perdidas”, “ellas no cambiaban más”; “entran y salen cada dos meses, y hacen lo que se les canta”; “prefieren robar y seguir drogándose...a ellas no les interesa hacer nada”. La mayoría de estos relatos, parecían reflejar sujetxs sin intereses por nada, ni deseos ni proyectos, y ante todo sujetxs peligrosxs, podemos suponer e interpretar, luego de varias entrevista a todo el equipo institucional, que la mirada que sostienen una gran partes de los actores del establecimiento, atribuye sobre las jóvenes una concepción que muchos

---

<sup>343</sup> Programa del SOL: Programa que propone un abordaje preventivo y asistencial del consumo problemático de drogas. Con actividades de tipo, artísticas, talleres, espacios de relación y recreación para las jóvenes.

<sup>344</sup> Lelikelen: Es un espacio educativo y de formación laboral donde asisten jóvenes en situación de vulnerabilidad social.

ciudadanos de nuestra sociedad también comparten, “son casos perdidos sin intención de mejorar sus vidas, porque no tienen sueños...ni ganas de trabajar o estudiar”. Es entonces que lxs jóvenes, los sujetxs concretxs, reales, parecen portar y llevarse la negatividad: peligrosxs, inconstantes, inmadurxs, apácticxs, irresponsables. Pareciera que la sociedad (occidental) se las arregló para que- darse con la juventud prescindiendo de los jóvenes. (Acevedo Mariana Patricia, Junio 2012)

Es entonces teniendo en cuenta que en torno a la representación que construyamos sobre “lxs sujetxs de intervención” en este caso las jóvenes del Ce.S.A.M, que luego desplegaremos estrategias con determinada intenciona- lidad. Entonces la misma estará atravesada por alguno de los paradigmas de la teoría social; marcos teóricos y también políticos que encubren y develan determinados intereses vinculados a la reproducción o al cuestionamiento del orden vigente de “cosas”. (Acevedo Mariana Patricia, Junio 2012). *Siempre ope- ramos en la realidad desde algún lugar donde la teoría tiene mayor o menor presencia.* (Acevedo Mariana Patricia, Junio 2012).

Retomando entonces la pregunta inicial **¿Qué entendemos por jóvenes?**, podríamos comenzar por distinguir dos modos de intentar definir la juventud y lxs jóvenes, por la edad y por los estilos de vida. En el primer caso la edad se toma como referencia fundamental y taxativa, sin embargo, son muchos los teóricos que advierten que la edad “asume valencias distintas, no sólo en las diferentes sociedades, sino en el interior de una misma sociedad al establecer diferencias principalmente en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en la sociedad” (Reguillo Cruz, 2000:7). *El género, la clase, y el territorio imprimen heterogeneidades en los sujetos que se expresan en múltiples formas de “ser joven”* (Acevedo Mariana Patricia, Junio 2012).

En relación a mirar a los jóvenes en término de fenómenos y procesos cul- turales, Alvarado define a la juventud como una condición, “*el ser joven*”, en tanto “simbolización cultural con variaciones en el tiempo, que trasciende la ubicación psico-evolutiva en un determinado rango de edades para incluirse en la dimensión de ciertas formas o estilos de vida” (Alvarado, 2009:87).

*De manera que la juventud, además de expresar una etapa biológica, representa también un conjunto de condiciones. La incorporación de estas dimensiones en los estudios resulta fundamental tanto desde el punto de vista teórico como operacional.* (Acevedo Mariana Patricia, Junio 2012). Y tienen, para nosotrxs consecuen- cias singulares en relación a la intervención social y formulación de políticas públicas.

Es entonces que intentando reflexionar acerca de que es la juventud, entendemos que no solo implica mirar una cuestión etaria, de etapas biológicas, sino poder contextualizarlas desde lo territorial, desde sus prácticas cotidianas, desde el género, desde sus centros de vida, desde que implica ser jóvenes en su sector social, la mayoría de ellas son pertenecientes a sectores populares en lo que se considera la periferia de la ciudad de Córdoba. Esto resulta importante teniendo en cuenta que consideramos que *el sector social de pertenencia, ofrece las posibilidades e impone restricciones, las cuales configuran modos específicos de ser jóvenes.*

Retomando nuestra experiencia de intervención, como antes mencionamos, comenzamos con entrevistas institucionales, al equipo técnico del Ce.S.A.M, al personal de asistencia y vigilancia “guardias”, a las autoridades: vicedirectora y director, y las socio-educadoras; como mencionamos anteriormente la mayoría tenía una concepción muy negativa de las jóvenes y una mirada estigmatizante sobre algunas prácticas de su vida cotidiana. Sin embargo, al preguntarles sobre los sueños, deseos y/o interés de las jóvenes, casi ninguna pudo responder, por dos razones, la primera, dijeron que “no tenían idea” y cuando interpelamos un poco más, mencionaron que “nunca se habían puesto a pensar en ello”.

Es entonces que considerando el análisis institucional realizado, y luego de un acercamiento diario a las jóvenes desde espacio informales y espontáneos, decidimos establecer algunos objetivos para nuestra práctica de intervención, principalmente intentando un acercamiento a las jóvenes que distara de las prácticas antes realizadas en dicha institución, que buscará conocerlas y poder llevar a cabo actividades en donde a pesar de la situación de encierro que las mismas atravesaban en su cotidianeidad, se pudiera hacer presente su voz, sus intereses desde una participación activa por parte de las jóvenes.

En el desarrollo de nuestra intervención, para caracterizar algunos elementos y procesos que responden nuestra propuesta de intervención reconocemos acciones y momentos diferentes, que se repiten, es entonces que siguiendo a Mgter. María Lidia Piotti podemos distinguir tres acciones permanentes, y recursivas a la vez: el conocimiento, la opción y la construcción. Además, pensar en estrategias significa investigar, definir criterios, decidir espacios de intervención, organizar procesos, seleccionar niveles de abordaje y emprender diferentes dimensiones de trabajo con niños/as y adolescentes y finalmente sistematizar la experiencia. (Piotti, 2011).

**Acción de Conocer.** Comenzamos por reconocer quiénes son estos niños/as y adolescentes, como están desarrollando el proceso de armar su identidad.

Significa adquirir un conocimiento personalizado sobre cuál es el centro de vida de cada niño/a singular, su hábitat, su cultura, su lenguaje. Es preguntarnos qué dificultades y posibilidades les ofrecen sus ámbitos de socialización (familia, escuela, comunidad local, sociedad global) para la inserción social plena y activa. Estudiar el campo de acción sobre el que actuamos, es conocer la situación inicial de los niños/as y adolescentes: cómo se han ido construyendo socialmente sus problemas, cuáles son sus causas sus condicionamientos, cómo se encadenan. Por otra parte, poder dar cuenta de las potencialidades del medio en que viven y la trayectoria de acciones a favor de la infancia desarrolladas en el mismo. La Identificación de los obstáculos que existen y los que se nos van a presentar, permite prever situaciones adversas para que puedan crecer en plenitud. Implica *indagar qué y quiénes actúan en contra de sus proyectos de vida*. Detectar si el niño/a es considerado un ser autónomo o proclive de tutela o control de las instituciones de la sociedad adulta: Jueces, maestros, padres, profesionales y gobiernos.

**Acción de optar.** significa asumir conscientemente una opción que es política, en el sentido general y profundo del término y ayudar a que nuestros niños/as la asuman. Aunque nosotros y ellos no seamos conscientes de nuestra opción, en cualquier trabajo conjunto que hacemos, estamos tomando una posición política e inculcamos a los niños/as una determinada actitud política

Posicionarnos desde esos niños/as y adolescentes, desde sus necesidades objetivas, desde las inquietudes y aspiraciones de su subjetividad y desde sus Derechos e intereses de género, generación y clase, que se construyen históricamente y de manera colectiva. Encuadrar esta opción en un marco referencial teórico, ideológico que sustenta una postura acerca de la intervención con ellos, desde una concepción de este sujeto. (Piotti, 2011)

**Acción de construir.** consiste en construir en el pensamiento y en la acción un proyecto de trabajo abierto con la participación de todos los actores en diferentes grados e instancias de debate, acuerdos, elaboración y trabajo. En esta participación, la voz y la decisión de los niños/as y adolescentes es privilegiada, lo que no significa aceptar su tiranía, ni renunciar a nuestras experiencias, conocimientos y responsabilidades.

Pudimos reconocer, estos tres momentos en todo el proceso de intervención, desde el reconocimiento institucional, reconociendo a todos los actores, y así las dificultades u obstáculos que se nos presentaban en la institución para llevar a cabo estrategias y acciones. Poder conocer a las jóvenes, acercarnos y así optar por llevar propuestas pensadas desde la lógica del protagonismo infantil, intentando recuperar sus voces.

Retomando entonces, nuestra propuesta de intervención, el objetivo general construido era: *trabajar sobre las dificultades que se les presentan a las jóvenes del CESAM para lograr el auto-reconocimiento como sujetos de Derechos, con deseos propios, intereses y proyectos*. Algunos de los objetivos específicos delineados fueron:

- Facilitar un espacio de reflexividad donde las jóvenes puedan reconocer y así recrear su propia realidad e identidad de manera autónoma.
- Problematizar la situación de encierro junto a las jóvenes, para poder identificar y re-significar de esta manera su cotidiano en la institución.
- Generar un espacio junto a las jóvenes, para que las mismas puedan acceder a la información correspondiente a sus causas garantizando su derecho a ser oídos e informados periódicamente sobre el estado de sus causas.

Planteamos entonces *dos líneas de acción*, una de ellas Grupal y la otra línea de acción Individual. *La línea de acción GRUPAL*: La misma está pensada en talleres los días domingos de 17 hs a 20 hs en el Ce.S.A.M (Obispo Trejo 736). A través de los primeros acercamientos que realizamos con las jóvenes, el análisis institucional sobre las actividades que se realizaban y las entrevistas a diferentes actores, pudimos identificar la necesidad de construir un espacio donde ellas pudieran realizar actividades que se vincularan a sus intereses, gustos y deseos, desde la identificación, reconocimiento, como también la expresión de los mismos. Estos talleres como mencionamos anteriormente tienen por objetivo principal el auto reconocimiento de las jóvenes. En una primera instancia, se realizó un taller donde se trabajó como tema central “las emociones” en donde se buscaba indagar en la forma en que ellas las sentían, vivían, y la manera en que las manifestaban. Los siguientes talleres, se basaron en temas que las jóvenes propusieron en una lista de temáticas que expresaron que querían trabajar. Entre estos, se trabajó, el cuidado del cuerpo y la consciencia del mismo, las redes familiares y comunitarias, la toma de decisiones y sus implicancias, y por último se comenzó un bloque de educación sexual, que se abordó en el último taller con la temática de diversidad y posicionamiento de género.

A continuación, nos explayaremos un poco más acerca de los procedimientos de la línea grupal y sus actividades. Primero realizamos un taller, el mismo fue propuesto a las jóvenes de manera optativa, en donde las actividades que

ofrecíamos no eran obligatorias y propusimos que ellas eligieran que día quería realizarlo. La respuesta de las jóvenes fue muy positiva, nos pidieron que el taller fuera los días domingos, ya que es el día que no tenían actividades y en donde más “*pensaban en su situación de encierro y se deprimían bastante*” jóvenes del Ce.S.A.M. Esta primera actividad fue llevada a cabo un domingo donde se trabajó como tema central “las emociones “en donde se buscaba indagar en la forma en que ellas las sentían, vivían, y la manera en que las manifestaban. Al finalizar este taller, se preguntó a las jóvenes mediante una dinámica que temas querían que viéramos juntas, que cuestiones les interesaba saber, conocer y charlar. Entre estos surgieron, el consumo de pastillas y drogas, sus familias y amigos, la toma de decisiones, el cuerpo y la sexualidad, y la ansiedad por conocer y saber sobre sus causas. Es por esto que se continuó realizando talleres grupales los días domingos, y se propuso una línea de acción individual para trabajar sus causas con cada una de las jóvenes. La línea individual, está principalmente fundamentada en trabajar desde el paradigma del protagonismo infantil, donde se está hablando de protección de derechos y de rechazo a toda forma de tutelaje sobre la infancia. El protagonismo de los niños/as es la conciencia subjetiva de su situación y la organización colectiva para ocupar en la sociedad un rol significativo (Piotti, 2011).

En tanto *la línea de acción individual*, tiene por objetivo propiciar un espacio específico donde las jóvenes puedan acceder a la información del estado de sus causas, ya que además de que las jóvenes lo expresaron, creemos que es necesario articular un nexo entre el espacio judicial (tribunales) donde explícitamente se toman las decisiones de sus causas, y las jóvenes. Creando un canal directo, que pueda brindar a las mismas, información, saldar inquietudes, asesoramiento, permitirles ser oídas y tener conocimiento actualizado, que pueda así disminuir algunas ansiedades que las jóvenes manifiestan tener. Pudiendo de esta manera, ordenar el canal de información, evitando tanto la obstaculización del conocimiento como también una distorsión institucional de la información. Para esto apelamos, a un trabajo en equipo por parte de todos los actores de la institución, en donde el contacto directo y dicha articulación con las jóvenes para el acceso de información sea mediante las socio-educadoras y nosotras (estudiantes de trabajo social). Buscando generar mecanismos que garanticen los derechos de las jóvenes, respecto a su situación penal-judicial.

Por otra parte, retomando entonces algunos elementos y conceptos más, parece importante vincular nuestra intervención y sus líneas de acción, proponiendo algunas relaciones, desde los jóvenes y la participación, los jóvenes y

seguridad, jóvenes y el trabajo, y considerar como cada categoría es atravesada por los jóvenes y sus derechos en su totalidad.

Las jóvenes que se encuentran en el Ce.S.A.M, atraviesan diferentes y variadas situaciones de vulneración de derechos, partiendo de conocer que la mayoría de ellas llegan a dicha institución luego de haber atravesado otras situaciones de vulneración previa de sus derechos y con un largo recorrido institucional previo por varias instituciones del mismo Se.N.A.F. En tanto a la situación de encierro, desde el momento que ingresan no tienen acceso a la información de sus causas, no existe ningún espacio donde las jóvenes puedan acceder al conocimiento del estado de estas, donde puedan saber cuándo saldrán, porque están allí y cuál será su situación en el tiempo próximo, o las medidas que se tomaron respecto a su encierro, es por esto que propusimos el espacio de intervención individual donde las chicas podrán preguntar, averiguar y conocer cómo está el estado de sus causas, e informarse de los derechos que les corresponden.

En cuanto al “vinculo” jóvenes y seguridad, creemos que es importante destacar que el mismo es uno de los que más podemos identificar en nuestra práctica, desde la identidad que se les atribuye a las jóvenes por parte de la institución, las prácticas que se les obliga a realizar dentro de la misma, y los casos reiterados de abuso por parte de las guardias del Ce.S.A.M, cuando las jóvenes ingresan se las mantiene encerradas durante 24 o 48 hs dependiendo de la circunstancia, en una celda, que se le llama “sala de reflexión”, se encuentran esposadas muchas veces de pies y manos , como intento de que las mismas puedan repensar, o cuestionarse lo realizado. Estos castigos reiterativos por parte de la institución son un abuso por parte de las autoridades, y una violación de los derechos a la integridad física y psíquica de las jóvenes. Muchos de los discursos apelaban a argumentar dichas prácticas, justificándose en la *peligrosidad* que se les atribuía a las jóvenes.

## **Algunas conclusiones**

Desde nuestra práctica de intervención, buscamos develar y re-construir las identidades de las jóvenes, junto a ellas, de manera recíproca intentando generar espacios de reflexividad que desentrañen aquellos discursos externos que han ido construyendo y forjando sus identidades. Intentando reivindicar sus propias voces, acerca de sus vidas, trayectorias y prácticas, resignificándolas desde su propia mirada. Ya que entendemos que es muy importante que podamos construir identidades de las jóvenes positivas. (Martinelli)

*Es fundamental que reconozcamos la importancia de nuestra profesión al abrir espacios de escucha para estos sujetos que poco son atendidos. En una sociedad que se organiza desde esta lógica de mercado, las personas son importantes en cuanto son productivas y cuando no producen es como si no fueses seres humanos, lo económico invade las relaciones sociales y como ciertas prácticas retiran el derecho ciudadano de los sujetos (Martinelli).*

Es entonces que, desde esta experiencia, buscamos escuchar a las jóvenes, generando nuevos mecanismos y dispositivos, acompañándolas, e intentando reconocer junto a ellas aspectos de su identidad positivos, en la búsqueda de alejarnos de aquellas miradas externas como “jóvenes peligrosas”, que permean hasta el punto en que ellas mismas crean esto de ellas, y buscando crear espacios donde puedan pensarse y escucharse en sus deseos, intereses y proyectos.

## **Bibliografía**

- ACEVEDO Mariana Patricia, A. S. (junio 2012). **“La implicancia de la concepción de sujetos en la investigación y la intervención con jóvenes En Cultura hegemónicas”**, en *Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas*. NOVEDUC.
- Documento de la Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia. Adolescentes infractores de.* (18 de noviembre de 2017). Obtenido de <http://senaf.cba.gov.ar/ws40397/senaf/index.php/2014/04/09/adolescentes-infractores-de-la-ley-penal/index.html>
- MARTINELLI, M. L. **“Reflexiones sobre el trabajo social y el proyecto ético- político profesional”**, en *Prácticas profesionales y prácticas sociales contemporáneas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Legislación- Se.N.A.F.* (14 de agosto de 2017). Obtenido de <http://senaf.cba.gov.ar/ws40397/senaf/index.php/legislacion/index.html>
- PIOTTI, M. L. (2011). **“Trabajo social en las estrategias con niñas/os y adolescentes”**, en U. N. María (Ed.), *III Jornadas Regionales de Trabajo Social*. Villa María.



# TEORÍAS SOCIALES DE LA COLONIALIDAD A LA LIBERACIÓN DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA: HISTORIA DE LAS TEORÍAS Y POLÍTICAS DE ESTADO PARA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN LA ARGENTINA DESDE LA REFORMA UNIVERSITARIA A LA ACTUALIDAD

María Lidia Piotti<sup>345</sup>

## Resumen

La ponencia refiere a los paradigmas de infancia y adolescencia que fundamentados en diversas teorías sociales, jurídicas e incluso psicológicas que han informado las Políticas Públicas, la legislación internacional aceptada por el Estado Argentino y las leyes nacionales sobre la niñez y adolescencia.

El análisis se realiza en el periodo: Siglo XX y los años transcurridos en el presente siglo, donde las concepciones sobre la niñez y adolescencia y la misma vida de estos sujetos pasó del tutelaje absoluto, basado en el adultismo, a la posibilidad de protagonizar su propio destino, sin que las teorías que sustentan esta última propuesta hayan logrado todavía ser conocidas, de manera integral, por toda la población, ser consensuadas en las prácticas jurídicas y profesionales y ser asumidas por las/os adultos y las/os propios niños y adolescentes. Estos últimos, por su condición de “minoridad” frente al adultocentrismo, aún son muy vulnerables a la imposición y la dominación del Estado y sus instituciones para la infancia y juventud y a la privatización en la familia y la escuela. Por eso, el objetivo de esta ponencia es desarrollar y ampliar el debate y también poner en cuestión nuestro posicionamiento, para ir sembrando juntos otras miradas sobre las infancias y adolescencias diversas, sus necesidades, aspiraciones, intereses y derechos. Como así también sobre sus centros de vida, la educación y la política, ámbitos donde consideramos que ellos y ellas también pueden y deben tomar y asumir sus decisiones

Analizamos paradigmas y teorías sociológicas de diferentes autores. Entre los primeros: El Control Social de la Niñez y adolescencia. La Situación Irregular de ambos sectores de edad, El Enfoque de Derechos, sus avances y limitaciones en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y su adaptación en

---

<sup>345</sup> Licenciada en Trabajo Social. Magister en Investigación Educativa. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Córdoba. Docente de Posgrado en la Especialización en Intervención Social con Niños/as y adolescentes, en la Asignatura homónima. Ex docente, investigadora y extensionista de grado, jubilada en Trabajo Social Comunitario, en Trabajo Social Familiar y Personalizado y en Trabajo Social con Niñas/os y adolescentes Correo electrónico: marialidia3014@gmail.com

nuestras leyes argentinas para la Niñez y adolescencia y emergente el Paradigma del Rol Social de Niñas/os y Adolescentes.

También incorporamos la implicancia que ha tenido en nuestro país la colonización de Latinoamérica y como consecuencia la colonialidad que aún persiste en las teorías y prácticas unificadoras de la niñez y la juventud, sin poder mirar la diversidad de sus expresiones y acciones en relación a tiempos, culturas y espacios ecológicos de vida.

Mencionamos brevemente los procesos históricos que produjeron cambios en las teorías y prácticas profesionales y sociales y la importancia que tuvieron en estas transformaciones las experiencias colectivas de niñas/o y adolescentes y de los jóvenes, como por ejemplo quienes intervinieron en la Reforma Universitaria de 1918

Finalmente explicamos donde nacen los objetivos y fines que nos entusiasman y nos llevaron años de estudio y trabajo con la primera edad, experiencias y vivencias que lejos de concluir están abiertas para escuchar y proponer nuevas teorías y paradigmas, como así también crear estrategias para construirlos con NNYA en la realidad cotidiana.

**Palabras Claves:** Niñez – historia argentina – Políticas

## **Desarrollo**

La mayoría de los estudios históricos nos muestran que las políticas hacia la infancia, antes y desde la conformación de los Estados nacionales en América Latina están impregnadas de la colonialidad. Estos Estados ya habían vencido el colonialismo europeo, pero no habían –ni la mayoría han– superado la colonialidad. La colonialidad sobrevive al colonialismo, respiramos una soberanía restringida marcada por esa colonialidad que es una sacralización del poder hegemónico de EEUU y Europa en los procesos de acumulación capitalista articulados una construcción de jerárquica y global de las naciones del mundo en y desde las grandes empresas transnacionales. Se caracterizaban por el control social que conlleva una separación binaria de este sector de edad en la legislación: por un lado, los niños y adolescentes pobres y en situación de daño (maltrato, abandono). Por el otro lado los niños y adolescentes supuestamente “normales” que tienen familia “organizada” y transcurren regularmente su escolarización, Aunque en ambos casos se parte de una noción de esta edad, centrada en la inmadurez y la incapacidad, y en una idea comparativa con la adultez que lo ubican en una situación de “minoridad”.

Argentina no es una excepción: El surgimiento del movimiento obrero se produjo junto con la llegada de emigrantes europeos y paralelamente a la constitución del estado moderno y el desarrollo incipiente de la industria (1880-1920), antes fueron derrotados los gauchos pobres del interior que pelearon en las luchas montoneras y contra el predominio de la Ciudad de Buenos Aires y de las exportaciones inglesas sobre sus productos artesanales.

Esta cuestión social se agravó con la concentración urbana y la llegada de los inmigrantes y la creación de conventillos, casas precarias habitadas por muchas familias, con hacinamiento, que eran alquiladas a precios excesivos y sometidos a una serie de arbitrariedades y abusos por parte de los propietarios.

La influencia de los inmigrantes muchos de ellos huyendo de persecuciones políticas en Europa dio lugar a las organizaciones sindicales de origen comunista, socialista, anarquista que generaron una dinámica de luchas importantes contra el liberalismo conservador. La situación de las clases dominadas del campo y la ciudad dejaba mucho que desear en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX; estaba lejos de ser el paraíso prometido por los promotores de la inmigración, pero algunos migrantes en el interior del país consiguieron tierras disputándoselas a los pueblos originarios.

La situación económica y social de los trabajadores tenía las siguientes características carecían de las mínimas condiciones de vida mujeres y niños/as trabajaban hasta 14 horas o tiempos indefinidos. Los indígenas y sus familias, vencidos por las llamadas campañas al desierto, donde fueron tomados prisioneros o asesinados o eran vendidos en el mercado para trabajo esclavo y sus mujeres y niños/as también, estos últimos como cadetes, las mujeres como sirvientas o niñeras a tiempo completo, separando a la familia originaria.

A los obreros y las obreras se les aplicaban multas y despidos de manera arbitraria, no tenían defensa, ni recursos frente a las enfermedades y las epidemias de tifus, fiebre amarilla que producían muchas muertes, tanto de adultos/as como en NNyA. La situación era peor o similar en el interior del país, tal fue el caso de los peones de grandes estancias en la Patagonia trágica o los trabajadores rurales en el noreste argentino que eran leñadores del quebracho colorado para la producción del tanino en Inglaterra.

Con el nacimiento del Estado van surgiendo instituciones para NNyA que tienen a su cargo la atención de las personas que atraviesan esta etapa de edad. Así, con la visión dicotómica señalada desde una hegemonía de las clases terratenientes y una incipiente burguesía mercantil-industrial, con dependencia de Europa, se legalizan instituciones básicas para la infancia. Para aquellos/as NNyA que transitaban la primera edad sin mayores problemas económicos y

sociales, estaba reservada la privatización en la familia y la reclusión en la escuela, ambas tienen por objetivo desarrollar su proceso de socialización y educación y fueron ámbitos donde los y las adultas detentaban el saber y el poder sobre ellos y ellas de manera casi absoluta. La escuela además estaba destinada en nuestro país a producir ese crisol de razas que proclamaba la constitución de 1853 sin reconocer las diversidades culturales: criollos, emigrantes, pueblos originarios, herederos de etnias africanas traídos como esclavos en la etapa colonial<sup>346</sup> y los procesos diferenciados según sistemas ecológicos de trayectoria de vida.

Según Sánchez (p 134):

*“El régimen de “vigilancia y castigo” (Foucault), al que puede encontrarse ya sometido el niño en la institución escolar, y que además no cuenta con las relaciones afectivas y de filiación familiares, las cuales pudieran atenuar el rigor disciplinario y represivo, dicho régimen no sólo tiene efectos en las conductas y comportamientos del niño, y en el mismo desarrollo de su personalidad, sino que además no dejará de repercutir en subdesarrollo mental e intelectual. Es necesario por consiguiente tener en cuenta en qué medida la colonización comportamental y de las conductas infantiles en la escuela afectan también la misma colonización mental del niño y el desarrollo de su inteligencia”.*

A principios del siglo XX el otro sector de la infancia económicamente menos favorecido, aquel que perdía la contención de sus progenitores ya sea por orfandad, abandono diferido, forzado o maltrato, salía a trabajar a temprana edad, merodeaba por las calles ejerciendo la mendicidad y asistiendo a locales de partidos y sindicatos anarquistas, socialistas, comunistas o desarrollando actividades marginales, delictivas, sin integración la escuela, estaba destinado a la judicialización. A través de la Ley del Patronato de Menores de 1919 (Ley Agote 10. 903) El ámbito de la justicia decidía su ubicación en institutos, o como mano de obra barata, en casa de familias o establecimientos agrarios.

La Reforma Universitaria de 1918 protagonizada por jóvenes rebeldes ante el autoritarismo y la dominación oligárquica, religiosa, y militar, cuya influencia se extendió a Latinoamérica, no solo buscó cambiar la universidad, como algunos sostienen. sino también la sociedad, no alcanzo a impedir que se aprobara

---

<sup>346</sup> La asamblea del año 1813 abolió la esclavitud, pero a la supresión real de la misma se fue dando lentamente años más tarde. Muchas personas para ser reconocidas como libres tuvieron que luchar en los ejércitos de la independencia y de las batallas internas del ejército de Buenos Aires.

la ley que discriminaba a la niñez, pero expresó en el siglo XX el primer movimiento rebelde de la juventud

La ley 10.903 se ubica dentro del Paradigma del Control Social de la Infancia crea la Justicia de Menores para defender a la sociedad de NNyA en la pobreza, que vendían diarios, buscaban trabajos callejeros y recurrían a veces, a hurtos menores o se manifestaban en contra del Estado oligárquico, podemos citar el caso de Miguelito Pepe un niño de 15 años orador reconocido en la huelga de inquilinos de 2007 (Finucci, Damián, 2015). La institucionalización que implicaba la pérdida de la libertad era la política de Estado para estos NNyA.

La iglesia fue quien también tuvo a su cargo la vida y la educación de estos niños “Conviene no olvidar que hasta los años 30 y 40 del siglo XX la Iglesia Católica tuvo prácticamente el monopolio de la asistencia social, muy especialmente de la infancia pobre y desvalida”.<sup>347</sup>

Con la llegada del Estado de Bienestar la atención a la infancia, en Argentina es conquistada por el Estado a través de políticas públicas que directa o indirectamente la favorecían a la niñez, entre ellas la extensión de las oportunidades para la escolarización, fundando escuelas en lugares recónditos del país y garantizando con hogares-escuelas que las/os niñas/os y adolescentes pudieran asistir a ella, asegurando a los jóvenes la capacitación e inserción laboral con institutos escolares técnicos donde aprendían oficios, con posibilidad cierta de inserción laboral por el gran desarrollo industrial manufacturero y de los servicios del Estado que demandaba altos índices de mano de obra. Simultáneamente se dictaron leyes de protección a los trabajadores, a sus familias que otorgaban salario por hijos, en una situación cercana al pleno empleo, beneficios en la atención de su salud, establecidos en la Constitución de 1949) y la creación de programas recreativos y deportivos masivos para NNyA, especialmente los más pobres. Los niños y niñas eran considerados los únicos privilegiados

Hubo muchas políticas indirectas que garantizaron ese privilegio, entre las más importantes la distribución del producto bruto interno en el 50% para los trabajadores y el otro 50 % para empresarios y terratenientes, En la reforma constitucional de 1949 se reconocen los derechos laborales y a la sindicalización y también los derechos de las familias a la salud, la previsión social y el salario familiar. Paralelamente se entregan a las madres en la pobreza máquinas de coser gratuitas que les permite trabajar en el hogar, mientras crían sus hijos/as y se crean, escuelas, hospitales, colonias de vacaciones estatales y sin-

---

<sup>347</sup> García Méndez, E. E, (2006) Infancia y políticas Sociales. El futuro de los organismos No gubernamentales. Cátedra de Criminología de la UBA Pág. 2

dicales que mejoran las condiciones de vida de NNyA, quienes además pueden asistir a las escuelas primaria y secundarias y después a la universidad nacional y la universidad obrera, públicas y gratuitas. Por esta última razón, disminuye notablemente la institucionalización de la niñez. A modo de ejemplo de la avanzada política para la niñez excluida transcribo la información que publica Wikipedia sobre los hogares:

*“La escuela hogar Eva Perón fue creada apuntando a la integración social, educativa y sanitaria de sectores vulnerables. La Fundación Eva Perón estableció hogares escuelas en las zonas más desprotegidas Noroeste, Noroeste y Cuyo, con estilo californiano de alta calidad constructiva., durante los siete años precedentes al golpe de estado de 1955. Los niños asistían a las escuelas públicas y cada uno mantenía sus lazos con su familia nuclear siempre que fuera posible. Integración no segregación era el lema de cada Escuela Hogar.*

“La arquitectura de los hogares escuela reflejaba su apertura a la sociedad. El cerco que rodeaba nunca llegaba más alto de un metro. Los edificios amplios y bien iluminados, con techos de tejas rojas, muros blancos y jardines verdes. El decorado interior era de la más alta calidad, con mármol, mosaicos, camas de roble y una abundancia de flores, murales pintados para encantar a los niños, libros y juguetes ayudaron a crear un ambiente hogareño. Los hogares escuelas albergaron más de 16.000 niños cuando la población de Argentina era de alrededor de 16 millones, fueron construidos donde había una necesidad. Los padres que querían que sus hijos estuvieran en los hogares escuelas tenían que escribir personalmente a Eva Perón (ellos tenían que tener la iniciativa) mientras se construían las escuelas, asistentes sociales visitaban las casas para verificar la situación de las familias y hacer una evaluación de lo que necesitaba.

“La Fundación Eva Perón estableció una escala de prioridades para ser admitidos: abandono moral y material, enfermedad del padre o la madre, pobreza aguda, ser huérfano, vida de familia irregular o separación de los padres, ambiente insalubre, inestabilidad económica debido a la falta de empleo, padres incapacitados para criar a sus hijos, padres encarcelados. Las edades de los niños eran de 5 a 14 años, los niños con problemas físicos o psicológicos eran derivados a las instituciones adecuadas y su tratamiento pagado por la Fundación. Los asistentes sociales trabajaron con la familia de los niños

antes y después de que fueron admitidos al hogar escuela. Ningún niño fue aislado del mundo, todos los niños debían tener una familia nuclear afuera del Hogar donde pasaban los fines de semana y las fiestas. Si el niño no tenía padres se buscaba un tutor. Al entrar cada niño recibía un examen médico completo ya que las escuelas contaban con servicios de salud, se ponía énfasis en la medicina preventiva, médicos, dentistas y dietistas se hacían responsables de la salud de los niños. Algunos volvían a sus casas para cenar y dormir y otros eran residentes como los más pobres o los que vivían demasiado lejos para ser transportados diariamente, todos recibían ropa, guardapolvos, zapatos, libros y útiles. En el Hogar recibían educación suplementaria, clases de apoyo según la necesidad de cada uno; cada día eran transportados en micros escolares a las escuelas públicas, integrados y educados con todos los otros niños del lugar. Cuando estaban en el Hogar, eran organizados en grupos de 15, con un preceptor a cargo de cada grupo. Se hizo todo lo posible para evitar la mentalidad del asilo tan prevalente durante la época de la Sociedad de Beneficencia.

*“Ya en 1954 el Ministerio de Educación tenía que hacer planes para los primeros grupos que egresaban de la escuela primaria y estaban listos para ingresar al secundario. La fundación sólo contaba con un hogar para varones en Buenos Aires que asistían a las escuelas secundarias de la zona. Como no se habían completado las ciudades estudiantiles para mujeres, las jóvenes seguían en los Hogares. Recibían ropa, útiles y atención médica durante sus años de secundarios siempre y cuando no fueran aplazados en ninguna materia. Para evitar eso contaban con maestras que apoyaban a las niñas en las dificultades. Después de la escuela las niñas elegían clases suplementarias de baile folklórico, cocina, costura, música y arte. En 1955 (antes del golpe de estado en septiembre), el director de cada escuela estaba encargado de persuadir a las niñas para que continuaran sus estudios superiores en la ciudad universitaria” (Wikipedia 2018).*

Si bien no se cambió la ley del Patronato y siguieron en pie los institutos de menores que habían sido creados por las damas de beneficencia hay un fuerte contraste entre estas instituciones y los Hogares Escuelas programados por la Fundación de Eva Perón. En los institutos los niños usaban uniformes oscuros, el cabello rapado. Las ventanas estaban tapadas para que no se pudiera ver desde afuera, vidas y alimentación muy austera, sin identidad, tenían un nú-

mero por el cual eran nombrados, recibían más adiestramiento que educación y las niñas pasaban horas cosiendo ajuares para los bebés de las damas de beneficencia que dirigían el asilo. NNYA solo salían a la calle en épocas navideñas a pedir limosnas para mantener el asilo. En el ocurrían todos los problemas de las instituciones totales, separación de sus familias, abusos, malos tratos, violaciones, castigos corporales, desconocimiento de la identidad y los afectos de NNYA. Los hogares escuelas pusieron en cuestión este sufrimiento de NNYA aislados y asilados y sentaron bases para desarrollar otra cultura de infancia en nuestro país interpelando el paradigma vigente.

En 1955 con el golpe de estado las concepciones de la Sociedad de Beneficencia fueron reinstalada y la Fundación Eva Perón, cerrada. La dictadura de Aramburu su entendió que la atención a la niñez que esta Fundación realizaba era múltiple y suntuosa en las escuelas hogares y no se ajustaba a la sobriedad republicana que convenía para la formación austera de NNYA en la pobreza e indigencia. EEUU era el país que, después de haber ganado la Segunda Guerra Mundial con su gran poderío bélico, detentaba la hegemonía en el mundo y lo hace hasta hoy. Las escuelas hogares fueron desestimadas y, por ejemplo, en Córdoba como expresión del odio y la revancha, destruidos en parte sus edificios.

El peronismo había cortado la relación subordinada con Inglaterra y defendido la soberanía nacional, a través de la independencia económica y la justicia social que eran sus tres baluartes y ahora en la etapa posterior a la caída del peronismo subsistió y se incrementó la colonialidad en la subjetividad, en la admiración por Europa y principalmente para entonces EEUU, fue el país que capitaneó la colonialidad en la patria grande. En Argentina desde la dictadura de Aramburu, se introdujeron las empresas multinacionales que explotaron la mano de obra obrera con gran resistencia por parte de este sector que se había concientizado de sus derechos durante el Peronismo. Entre 1958 y 1966, controlados por los militares se permitieron dos procesos electorales para elegir presidentes y otro para modificar la Constitución de 1949, en ambos se proscribió al partido Justicialista y todos los símbolos que tuvieran que ver con el peronismo y además de prohibió nombrar a sus líderes Perón y Evita. Los dos presidentes electos en estas condiciones no terminaron su mandato, debido a golpes de Estado por parte de los militares al gobierno desarrollista de Frondizi y al gobierno radical de Illia en 1966. El objetivo era evitar elecciones libres en las que llegaría al gobierno el justicialismo.

Se agudizó la brecha social dividida en varios sectores: los desocupados y en la indigencia; los peones rurales golondrinas y el sector y los obreros a destajo,



cuyas v familias vivían en la extrema pobreza pero contaban con alguna fuente de ingresos mínimos e irregulares; otro sector de los obreros asalariados que estaban en el límite de caer en la pobreza por sus bajos ingresos, que no permitían la subsistencia en dignidad del grupo familiar y un sector de profesionales, comerciantes, obreros calificados y pequeños empresarios y campesinos con pocas hectáreas de tierra, que accedían a un nivel de vida con mayor estabilidad económica y constituían una clase media, estaban subordinados a una clase alta que concentraba la riqueza y pertenecía a la oligarquía terrateniente y burguesía industrial o gerencial dependiente de las empresas multinacionales introducidas por EEUU.

Para la infancia y la Adolescencia excluida se modificaron pocas cuestiones, siguió la Ley del Patronato y se llamó infancia y adolescencia en situación irregular a los niños y adolescentes con problemas que abarcaba esta Ley. En realidad, quienes estaban en situación irregular no eran los/as NNyA excluidos, indigentes huérfanos, abandonados o sometidos maltrato, sino el Estado que no atendía a sus necesidades y derechos ni los de su grupo de crianza. La institucionalización, y separación de la familia como la adopción, en menor medida, siguió siendo la política de Estado para resolver estos problemas.

La dictadura de Onganía a partir de junio de 1966 fue el intento de derrotar la resistencia de la clase trabajadora peronista y subyugar al país a la política económica mundial hegemonizada por EEUU. Su intento de ignorar la autonomía universitaria, y la libertad de cátedra conquistada en la reforma de 1918, con la llamada noche de los bastones, la expulsión y el exilio de profesores y el asesinato de estudiantes por la represión ocasionó el inicio de otra la rebelión estudiantil, El cierre de los ingenios en Tucumán, como la desprotección de la industria nacional encadenaron las revueltas de sus trabajadores; fueron los intentos iniciales que pusieron en marcha la coordinación obrero estudiantil por primera vez en el país, que generaron puebladas , como el Cordobazo en 1969 y el Viborazo en 1970, el Rosariazo, y el Rocaso y la emergencia de organizaciones político militares que iniciaron la propaganda armada, desde la teoría del foco siguiendo el ejemplo de Cuba y el Che Guevara en Bolivia Durante la etapa de la dictadura, autodenominada Revolución Argentina, pasaron tres presidentes militares Onganía, Levingston y Lanusse, quien finalmente, frente a la resistencia obrero-estudiantil y obrera, se vio obligado a convocar elecciones libre, donde el peronismo vuelve al gobierno con Cámpora y después con Perón quien muere el primero de julio de 1974. Lo reemplaza su esposa que era la vicepresidenta de la Nación, con nula capacidad para gobernar el país, implementa políticas de ajuste que provocan rebeliones sindicales y detrás de ella

el Ministro de Bienestar Social López Rega, agente de la CIA que la asesoraba, crea una formación paramilitar La triple A que asesina a opositores, sobre todo jóvenes en todo el país y propone este método para los adolescentes en conflicto con la Ley penal reclusos en los institutos de menores de Buenos Aires, autores como Maturi sostienen que en algunos casos esta política criminal fue cumplida.

Un nuevo golpe militar en 1976 destituye el gobierno de Isabel Perón y propone un mayor ajuste económico. Fue pergeñado por EEUU desde el Plan Cóndor que coordinó y desarrollo dictaduras similares en varios países de América Latina además de aplicar el Terrorismo de Estado para introducir al país en el neoliberalismo.

La niñez y la adolescencia fueron víctimas que pagaron con sus vidas la implementación de esta nueva etapa. Hubo adolescentes que en las escuelas luchaban desde los centros de estudiantes por sus derechos, que fueron asesinados por su militancia, un caso paradigmático fue llamada “la noche de los lápices” en la ciudad de La Plata donde secuestraron, torturaron y asesinaron a un grupo de estudiantes secundarios que bregaban por el boleto estudiantil gratuito, un hecho similar ocurrió en Córdoba con la desaparición y el asesinato de estudiantes secundarios en el Colegio Manuel Belgrano, dependiente de la universidad. Las fuerzas represivas de las tres armas invadían a tiros las casas de quienes ellos consideraban a subversivos, matando a jóvenes matrimonios y a sus NNyA. Otra agresión para la infancia fue el secuestro de niños de corta edad junto a sus padres y la entrega de los mismos a familias de militares o amigas de ellos. después del asesinato de sus progenitores. Las mujeres embarazadas detenidas y torturadas en los campos de concentración fueron despojadas de sus hijos después del parto y asesinadas y los niños recién nacidos apropiados de la misma manera. Se calcula que hubo 30.000 personas desaparecidas, la mayoría jóvenes, varios adolescentes y 500 niños secuestrados además de los asesinados en los asaltos a las viviendas de sus familias Esta dictadura que duró casi 7 años fue el paradigma del control y la dominación de la infancia y adolescencia llevado a su punto extremo. Pero los militares no pudieron quedarse 20 años en el poder como pensaban, el mundo los repudió porque muchos luchadores del pueblo argentino crearon los organismos de DDHH que se movilizaron adentro del país y en el exterior, dando a conocer el genocidio y el mundo los repudió. Por esta lucha y la de los sindicatos se vieron obligados a dejar el gobierno y se pudo recuperar la democracia.

Después de la derrota de la dictadura terrorista en diciembre de 1983 asume el gobierno del Dr. Alfonsín, que surge de elecciones libres y con una política

contradictoria se juzga a las cabezas de la junta militar, dejando impunes el resto de los genocidas con la obediencia debida y el punto final. Las Abuelas de Plaza de mayo intensifican sus reclamos en lo que se llamó la lucha por la identidad para recuperar a través de la justicia a sus nietos desaparecidos. Este litigio también se expresó en los medios de comunicación.

La Ley del Patronato no se modificó, aunque hubo algunos cambios en la política de los llamados institutos de menores que intentaron disminuir las internaciones de NNYA, creando programas para que, pudieran mantener mayor conexión con sus familias y escolarización fuera del instituto para finalmente regresar a vivir con ellas, sin cambiar las ideas de protección y tutelaje adulto que persistieron. Las políticas de apoyo a las familias de NNYA institucionalizados fue totalmente insuficiente para modificar esta situación. La política económica del gobierno radical del Dr. Alfonsín, no logra superar la pobreza. El gobierno de Córdoba crea el Paicor para el desayuno y almuerzo NNYA en las Escuela. Paralelamente y por iniciativa de los organismos de DDHH y profesionales y familiares de desaparecidos, surgen en ciudades capitales de provincia del país talleres para hijos e hijas de expresos políticos/as y aquellos/as cuyos padres habían sido desaparecidos y asesinados u obligados a exiliarse durante el terrorismo de estado. Esta fue una experiencia interdisciplinaria muy rica e inédita donde, el objetivo fue la lucha por la identidad y la dignidad. Fue un aprendizaje colectivo horizontal entre NNYA y los /as Adultos/as muy creativa donde se trabajó a través de la recreación y educación por el arte, en sus diversas manifestaciones, música, literatura, teatro, pintura creación de documentales, ecología También recibieron atención médica, psicológica, pedagógica y social. Así, ayudó a ellos/as y a sus abuelos/as o familiares que habían quedado a cargo, a salir del ostracismo, la estigmatización y la persecución porque se sintieron apoyados, reconocidos y empezaron a expresarse y defender públicamente la lucha de sus familiares. Esta experiencia culmina en 1995 cuando surge en Córdoba, donde se habían reunido adolescentes y jóvenes que participaban de los talleres de todo el país, creada por sus iniciativas, la Organización H.I.J.O.S., Hijos e Hijas por la Justicia contra el Olvido y el Silencio. Lograron así, pararse desde sus Derechos como pueblo y como adolescentes en la lucha por la Memoria, la Verdad y la Justicia.

En 1989 las Naciones Unidas proclaman la Convención Internacional sobre los “Derechos del Niño”, más de 200 años después de que la Revolución Francesa declarara los derechos del hombre, proclama para el mundo los derechos de NNYA, frente a los cuales los estados que la firmaron se comprometen a promocionarlos y cumplirlos desarrollando políticas sociales para lograrlo. Abuelas

de Plaza de Mayo proponen los artículos 7 y 8 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a (CIDN) Argentina adhiere a ella en 1990 y en 1994 los incorpora a la Reforma Constitucional, junto a todos los pactos internacionales sobre Derechos Humanos, en el Capítulo 2 de nuestra nueva Constitución.

La década del 90 con la asunción del presidente Menem que sube al poder como peronista, pero gobierna de manera contraria a todo el ideario de Justicialismo, implementando el neoliberalismo, donde el Estado subsidia al capital y el mercado regula la política económica y social. Se privatizan la mayoría de las empresas estatales estratégicas y de servicios como teléfono, luz, gas, agua, correos, ferrocarriles, y empresas siderúrgicas y petroleras, además de las jubilaciones y la salud. Se produjo una reducción drástica de la presencia del estado en la política social Los Derechos universales se convirtieron en políticas sociales focalizadas en los sujetos y las necesidades. Se desató una ola de despidos en el Estado y en sector privado por la necesidad de racionalizar el Estado, para hacerlo más eficiente y funcional a las necesidades del mercado. La reducción drástica del gasto público, afectó de manera significativa el sistema educativo y de salud. Se perdieron puestos de trabajo y la desocupación llegó al 25% y la pobreza superó el 50%. siendo la niñez y la adolescencia el sector más desfavorecido También, la focalización, el asistencialismo, el punterismo y el clientelismo político fueron las características más significativas de la política estatal destructivas de la solidaridad, única estrategia que les queda a los pobres. Además, se indultó a los genocidas consagrando la impunidad. En 1999 es elegido un gobierno de alianzas partidarias con el presidente de la Rúa, que no cambia esta línea neoliberal a ultranza, sino que la profundiza. Los sectores empobrecidos exigen alimentos o saquean los supermercados. De La Rúa confisca los ahorros bancarios de las clases medias y dicta el Estado de sitio El pueblo hastiado y empobrecido sale a la calle a expresar su descontento, en varias ciudades del país y fundamentalmente en Buenos Aires. El Ministro del interior ex-gobernador de Córdoba. R. Mestre (p) ordena reprimir a las fuerzas policiales que dejan 30 muertes más, de jóvenes del pueblo que salieron a expresarse, entre ellos niños. El presidente huye en helicóptero de la Casa Rosada, después de presentar su renuncia.

Así, vemos como la década larga del 90, prolongada al 2002 fue desastrosa para los intereses y derechos de la niñez y la juventud, que salieron a trabajar en la calle ante la desocupación de sus progenitores y el hambre de sus familias, debieron procurar su propia sobrevivencia, la deserción escolar aumentó drásticamente en todos los niveles y descendió

la calidad educativa. NNyA mal alimentados con soja transgénica en los comedores, presentaban problemas en el aprendizaje. El Estado argentino, a pesar de haber adherido a la Convención, no se preocupó en estos años por adaptar la legislación nacional a la CIDN. La judicialización de la niñez establecida por el paradigma del patronato seguía vigente

En el siglo XXI, año 2003 en elecciones libres, asume un nuevo gobierno que sorpresivamente instala un cambio de rumbo en la política económica social y cultural del país. Pero se tardó 16 años en cambiar la Ley del Patronato y la judicialización de la infancia. Recién a fines de febrero del año 2005 el Congreso de la Nación aprueba la Ley 26.061 de Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, instalando un nuevo paradigma el de Enfoque de Derechos para las praxis con ellos, donde se reconoce su interés superior y su prioridad en la política de Estado. Esta ley crea además un Sistema de protección de Derechos federal. El gobierno nacional desarrolla un número significativo de políticas sociales a favor de la niñez y adolescencia y para formar a docentes y profesionales en la intervención desde el enfoque de Derechos, creando especialidades y maestrías y promoviendo investigaciones afines en las universidades. Las provincias y los municipios no tuvieron, en general, la misma urgencia para llevar adelante el SPD. En nuestra Provincia se adhiere con la Ley 9944 y se empieza a implementar el nuevo paradigma, el avance es lento, lleno de obstáculos, contradicciones y tortuoso, pero se han comenzado a establecer el SPD, a modificar el lugar de NNyA, en forma paralela a la lucha de las mujeres contra el patriarcado. Desde algunos barrios 'pobres de la ciudad de Córdoba se han organizado NNyA para destronar el adultismo y percibir a NNyA en sus capacidades y no solo los riesgos y en sus derechos frente a la dominación del estado, la familia, la escuela y los/as adultos en general. NNyA. Ahora pueden participar de los Consejos de infancia municipales y comunales con organización autónoma en coordinación con los/as adultos Durante los 12 años que duró el nuevo gobierno peronista se crearon infinidad de Leyes, políticas y programas para la niñez y la adolescencia en las áreas de salud, educación y vida familiar, citarlos o explicarlos a todos, nos llevaría un escribir un libro. No toda esta política de estado alcanzó a desplegarse e implementarse en su profundidad y riqueza, cambiar costumbres, aceptar nuevos aprendizajes, dejar de lado creencias equivocadas y prejuicios adultos/as lleva mucho tiempo, pero evaluo que la niñez argentina consiguió un lugar primordial en la agenda del Estado y la Sociedad.

A modo de ejemplo, solo voy a citar solo algunos pocos de estos beneficios: a nivel de garantizar la salud y la vida digna: comedores escolares con alimentos sanos y de calidad, el plan cunita para recién nacidos, con el fin evitar la

muerte por asfixia con ajuar y manual para los o padres. Asignación universal por hijos, para quienes no cobran el salario familiar, subsidios a la discapacidad, Creación de nuevos hospitales con tecnología de alta calidad.

A nivel de Educación: creación de 1700 escuelas con edificios de calidad. Plan conectar igualdad: entrega gratuita de computadoras a los /as adolescentes en el secundario y sus profesores. Becas para terminar el secundario a quienes desertaron, Plan FINES para sostenerlos en el reingreso. Centros de Actividades infantiles y juveniles los para recreación y educación por el arte en escuela primarias y secundarias. Bibliotecas escolares, llenas de libros de alta calidad para NNyA y sus maestros, Plan FINES para quienes desertaron. Escuelas con acceso a internet a través de satélite en los lugares recónditos de Argentina. Dos canales televisivos para la niñez con personajes como zamba que protagonizaba un relato de la historia para los/as niños/as. Apoyo económico a las orquestas infantiles. Esto sin escribir sobre las políticas para la familia, que los benefician

Los/as que transitamos muchos años amamos el trabajo con la infancia y la juventud hemos vuelto a ver NNyA felices, como ocurrió durante el estado de bienestar.

Faltaba mucho para hacer aún a favor de ellos, pero esta alegría se interrumpió cuando en las elecciones de 2015 gana las elecciones por una diferencia mínima un nuevo gobierno neoliberal que abolió, disminuyó o revirtió su significado y objetivos en muchas de estas conquistas directas e indirectas que aquí por falta de espacio no mencionamos, que iban mejorando la vida de la niñez y la juventud y la solidaridad respetuosa con ella.

Justamente por estas situaciones en relación a los derechos de los habitantes de Argentina en que ocurren dictadura y predominas gobiernos neoliberales que no respetan los derechos de adultos, mucho menos de NNyA es que un tercer paradigma que surge en América

Latina desde los mismos /as NNyA y sus educadores en los años 70 o 80. Es el denominado el Paradigma del rol Social de la Infancia y la adolescencia. Desde él, se plantea como eje el “Protagonismo infantil organizado” como medio para que los derechos de la primera edad no queden congelados en el papel , A diferencia del sesgo individualista y minimalista de la CIDN, este paradigma la amplia y desarrolla la importancia de considerarlos/as como colectivo social con capacidad de organizar sus propios Movimientos Sociales y de cambiar la cultura de la niñez y como consecuencia la de la adultez apoyando su participación colectiva y protagónica en la sociedad y reconociendo sus derechos de ciudadanía. Desde este paradigma seguimos y continuaremos investigando,

reflexionando, trabajando y luchando junto a la niñez y la adolescencia pobre y excluida y convocando a los/as adultos/as que se solidaricen con ellos y ella; como lo comenzamos a hacer en la década neoliberal del 90 para derrotar la muerte, la insensibilidad y el olvido planificado de sus derechos que trae esta reinstalación del neoliberalismo en nuestra Patria. Porque la colonización hoy se impone de otras maneras

*“..resulta todavía mucho más paradójico, que en sociedades como las latinoamericanas, donde el derecho, la ley, la justicia son valores y categorías tan deslegitimadas, que se trate de buscar a través de ellos soluciones a problemas y condiciones de la infancia, cabe preguntarse por último, cómo es posible garantizar el ejercicio de los DDNN, el sector más vulnerable de la sociedad, cuando ni siquiera los derechos civiles ciudadanos adultos están garantizados en su ejercicio” (Sánchez Parga 2004 . P. 193).*

Este paradigma de la niñez y adolescencia desafía en la teoría y la acción todas las dominaciones sean de los gobiernos las instituciones destinadas a ellos o las mismas familias Reconocer la dignidad de NNyA significa mirarlos como personas libres capaces y llenos de potencialidades y que no son propiedad ni posesión de los padres, tampoco son proyectos en construcción de los gobiernos, negando de esa manera su participación en el presente y su valor social, o vistos por los medios de comunicación como personajes ya sea modelos de la meritocracia, víctimas o seres “peligrosos”, donde según la nueva doctrina que practica la actual ministra Bullrich se puede matarlos por la espalda. Así

*“..resulta todavía mucho más paradójico, que en sociedades como las latinoamericanas, donde el derecho, la ley, la justicia son valores y categorías tan deslegitimadas, que se trate de buscar a través de ellos soluciones a problemas y condiciones de la infancia, cabe preguntarse por último, cómo es posible garantizar el ejercicio de los DDNN, el sector más vulnerable de la sociedad, cuando ni siquiera los derechos civiles ciudadanos adultos están garantizados en su ejercicio” (Sánchez Parga 2004 . P. 193)*

Desde la apuesta por construir un lugar el mundo con y para para la niñez y adolescencia los y las invito a quienes lean este texto a apoyarlos/as, acompañarlos/los y orientarlos/as en sus organizaciones territoriales, escolares o entes, como los Consejos de Infancia destinados a proponer y ejecutar políticas locales para Niñas, Niños y Adolescentes

## Bibliografía

- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA. (2005) *Ley de Protección de Derechos de niños, Niñas y Adolescentes*
- CUSSIANOVICH, Alejandro (2003). *Ser actores sociales: desafíos para los niños. Historia del pensamiento social sobre la infancia*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- CUSSIANOVICH Alejandro, (2009). *Ensayo sobre Infancia II. Sujeto de derechos y Protagonista*. IFEJAN. Lima. Perú
- FINUCC, Damián 2015 <https://notasperiodismopopular.com.ar/2015/10/01/huelga-inquilinos-miguelito-pepe-huelga-escobas/>.
- GARCÍA MÉNDEZ. (1994) *Conferencia sobre La Convención de los Derechos del Niño*, Córdoba.
- GAYTÁN, Ángel (1998). *Protagonismo Infantil: un proceso social de organización participación y expresión de niñas, niños y adolescentes*. Guatemala: Redd Barna de Noruega, (pp. 01-60)
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. (1989) *Convención Internacional de los Derechos del Niño*
- LIEBEL, Manfred – (1996) “*El protagonismo infantil organizado de las niñas y niños trabajadores y la presencia del protagonismo infantil en America*”, en Cuadernos NATRAS nº 4. Nicaragua
- LIEBEL, Manfred – *Protagonismo infantil* (1994.) – Editorial Nueva Nicaragua –
- PIOTTI, María. *Los tres Paradigmas sobre la Infancia y la adolescencia*.
- PIOTTI, María (2006) *Memorias escolares de los hijos/as de las víctimas del terrorismo de estado* Ed. Comunicarte. Córdoba Argentina-
- SÁNCHEZ PARGA, José (2004). *Colonización escolar del niño. En: Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la infancia*. Universidad Politécnica Salesiana, Quito. Ecuador



# JÓVENES ENTRE PIZARRONES Y PANTALLAS. FORMAS DE COMUNICACIÓN EMERGENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Verónica Plaza Schaefer<sup>348</sup>

## Resumen

Este trabajo forma parte de una tesis doctoral<sup>349</sup> que analizó experiencias escolares en las que jóvenes estudiantes producen medios de comunicación. El objetivo fue reconstruir los modos en que estas prácticas inciden en los formatos tradicionales proponiendo otros modos de hacer, estar, saber y decir en los contextos escolares. En ese marco, se lograron identificar diferentes dimensiones analíticas, pero para los fines de este trabajo, sólo se abordará una de ellas: la articulación de diferentes lenguajes en los procesos de producción y comunicación. En ese sentido, nos proponemos dar cuenta de cómo los/as jóvenes participan y se apropian de estas propuestas educativas identificando de qué maneras ponen en juegos sus saberes previos y cómo re significan y complejizan los procesos de alfabetización.

**Palabras claves:** Jóvenes – Escuela Secundaria – Medios de Comunicación

## Producción de medios en contextos escolares

Desde hace varios años venimos analizando proyectos educativos centrados en prácticas de comunicación y producción cultural con el propósito de reconocer cómo se articulan en los procesos escolares, cuáles son sus potencialidades y/o limitaciones, identificando al mismo tiempo lo que los/as estudiantes hacen en el marco de esas propuestas, los modos en que las resignifican en un proceso complejo en el que intervienen múltiples aristas. De este modo buscamos reconstruir de qué manera estas experiencias se constituyen en otros (nuevos, diferentes, etc.) espacios de formación para los/as jóvenes en la Escuela secundaria.

En primer lugar, es importante explicitar los aspectos que consideramos a la hora de hablar de “proyectos de producción de medios de comunicación escolares”. Denominamos así a aquellos proyectos que en el marco de algún espacio curricular proponen la elaboración colectiva de discursos. Estos discursos se presentan en distintos formatos (ficción, no ficción, crónicas, documental, pa-

---

<sup>348</sup> Facultad de Ciencias Sociales. CEA. Correo electrónico: veroplazaschaefer@gmail.com

<sup>349</sup> Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

rodias, spot para campañas, informes, entrevistas, historietas, etc.) y se materializan en distintos soportes (revistas, videos, programas de radio, sitios en la web, etc.).<sup>350</sup> Además, habilitan en sus procesos de producción la incorporación de distintas tecnologías digitales tales como cámaras fotográficas, filmadoras, grabadores de sonido y PC, y de este modo, favorecen la convergencia de diferentes lenguajes (visuales, sonoros, gráficos, etc.). Finalmente, otra de las condiciones, es que procuran presentar, distribuir y hacer circular las producciones mediáticas por fuera de las aulas, permitiendo la visibilidad y el diálogo con sus contextos sociales.

El análisis de estas experiencias implicó comprender el lugar de los/as estudiantes en relaciones dinámica, complejas y ambiguas con las instituciones escolares. Para ello, nos propusimos abordar el concepto de juventudes desde una perspectiva socio histórica, cultural y situada (Pérez Islas, 2008; Vommaro, 2015; Kriger, 2013; Chaves, 2009; entre otros) y desde allí reflexionar sobre la condición de estudiantes. Es decir, abordamos la condición juvenil en su cruce con la institución escolar procurando superar la unilateralidad de los “estudios sobre estudiantes” y de los “estudios sobre jóvenes” para poder dar cuenta de la doble condición de estudiantes y a la vez de jóvenes (Weiss, 2000 y 2009) o, dicho de otro modo, para poder comprender lo juvenil en el espacio escolar (Falconi y Salti, 2009).

## **Lenguajes y alfabetizaciones**

Entre los hallazgos de esta investigación se observó que estas experiencias educativas promueven alfabetizaciones (en plural) en las que convergen lenguajes y narrativas diferentes y se resignifican los modos más tradicionales, dando lugar a nuevas maneras de contar. Esto nos llevó a problematizar el concepto de “alfabetización” como noción que remite a la práctica de aprender a leer y escribir, y a las capacidades lingüísticas, cognitivas y culturales que este proceso implica.

La alfabetización en la lectoescritura fue durante muchos años la tarea central de la Escuela. Su surgimiento mismo se consolidó en torno a las tecnologías ligadas a la lectura y la escritura disponibles a fines del siglo XIX: el libro, la pizarra, el pizarrón, el cuaderno, el lápiz (Dussel y Southwell, 2007, p.28). De este modo, la palabra escrita organizó las formas de enseñar y aprender y la Escuela encarnó y prolongó, como ninguna otra institución, “el régimen de

---

<sup>350</sup> Cabe señalar que para este trabajo en particular se recuperaron sólo dos casos en los que se realizan producciones gráficas (revistas) y audiovisuales (videos).

saber que instituyó la comunicación del texto impreso” (Martín Barbero, 1996, p.4).

Se torna necesario entonces, repensar el lugar monopólico de la escritura en la transmisión de la cultura. Tal como señala Kress, la escritura es un “modo de representación”, es una de las formas en que los sujetos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos, pero no es necesariamente cierto que sea el más completo o el que deba “dominar” a todos los otros (la imagen, el sonido y el lenguaje gestual o corporal). En este sentido, Kress propone reconocer que ninguna forma de representación es total ni logra atrapar al conjunto de la experiencia humana y que, si bien la escritura y la lectura tienen enormes beneficios como prácticas de conservación, producción y transmisión de la cultura, no son las únicas que deben enseñarse y aprenderse masivamente. Unas y otras pueden potenciarse y beneficiarse mutuamente (Kress en Dussel y Southwell, 2007, p.29)

Entendemos que las experiencias educativas analizadas<sup>351</sup> se constituyen en prácticas alfabetizadoras complejas en tanto habilitan que los/as estudiantes aprendan a “leer” y “escribir” discursos en los que intervienen diferentes lenguajes. Estos incluyen fotografías, palabras, imágenes en movimiento, sonidos, música, dibujos y las posibles combinaciones entre ellas.

En ese sentido, uno de los aspectos que se logró identificar es que –más allá de que las producciones mediáticas sean digitales– las prácticas alfabetizadoras incluyen también lenguajes artísticos que resultan de actividades manuales, por ejemplo, la realización de afiches, collages, maquetas, dibujos, etc. Estos lenguajes implican ciertas destrezas de los/as jóvenes que no tienen que ver necesariamente con el uso de las TIC. Se señala esto porque si bien este aspecto puede pasar desapercibido en el producto final, se observa que ocupa un lugar importante en el proceso de producción.

En las producciones gráficas esto es más evidente por la gran presencia de historietas y dibujos hechos a mano que son digitalizados, pero también es posible reconocer que estas instancias también están presentes en las producciones audiovisuales, por ejemplo, en el armado de las escenografías. Además, se observa que la presencia de estos lenguajes artísticos artesanales que recuperan prácticas, materiales y tecnologías escolares más tradicionales (cartulina,

---

<sup>351</sup> Los dos casos analizados se tratan de proyectos impulsados en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba, en las que docentes y estudiantes realizan producciones gráficas y audiovisuales en el marco del espacio curricular lengua y literatura. Ambos establecimientos se encuentran ubicados en zonas periféricas de la ciudad. Uno en la zona norte, y el otro en la zona sur.

tijeras, lápices, plasticola, etc.) y eso al ser combinado con lo digital permite la articulación de “lo viejo” y “lo nuevo” en los procesos de producción.

Por otra parte, también se puso observar que los/as jóvenes ponen en juego sus saberes previos en relación a los medios que consumen de manera tal que, al momento de hacer, reproducen los formatos, estéticas y códigos que ya conocen. Es posible identificar esto no sólo al mirar las producciones sino también durante el proceso de realización, ya que en el hacer van apareciendo algunos saberes previos que tienen desde su condición de tele espectadores. Tal es el caso cuando por ejemplo al filmar se equivocan y dicen “*lo guardemos para ponerlo con los blooper del final*”. Saben que ese material, que en principio se podría descartar ya que es lo que *salió mal*, en realidad puede ser reutilizado e incorporado al mismo producto, y a esto lo saben porque los programas que miran lo hacen, como un modo de mostrar parte del proceso de realización.

Sin embargo y más allá de estas prácticas de reproducción, también fue posible observar un proceso de resignificación de los lenguajes mediáticos que posibilita la emergencia de otros formatos y géneros. Es aquí dónde nos interesa detenernos.

Entendemos que cuando se incorporan las TIC al aula estas traen consigo, de manera implícita, modelos preestablecidos sobre cómo deben usarse. Modelos que se configuran en otros espacios culturales muy distintos al espacio escolar y que están condicionados por distintas lógicas, por ejemplo, las del mercado. Sin embargo, al analizar estas experiencias educativas es posible observar que no todo es reproducción o copia. En el hacer también se recrean y resignifican los lenguajes y esto se debe principalmente a la articulación con otras prácticas y saberes, a las dinámicas que proponen los/as docentes y/o a lo que surge de la propia exploración in situ.

Es que, si bien las prácticas alfabetizadoras suponen recorridos propuestos, también favorecen que emerjan otros distintos en los procesos de apropiación. Esto se observa tanto en los procesos de producción como en los productos finalizados, y con mayor frecuencia en las producciones gráficas que en las audiovisuales.

En el caso de las producciones audiovisuales a veces se encuentran modos de relatar que se diferencian de lo que proponen los medios masivos por lo general. Esto se observa en las formas de filmar, en los planos (por ejemplo, predominan planos generales en los que aparece todo el grupo, por encima de los primeros planos), en la combinación de géneros (por ejemplo, las ficciones que incorporan a su vez relatos testimoniales) etc.

Ahora bien, en el caso de las producciones gráficas la emergencia de formatos se hace aún más evidente, y nos referimos a una diferenciación no sólo en relación a los medios, en los modos en que se apropian de los distintos elementos del lenguaje gráfico sino también a las formas de escritura que se habilitan en las escuelas.

Un aspecto tiene que ver con el uso de las fotografías. Las notas están acompañadas de imágenes que no sólo referencian al tema abordado (es decir, si la nota habla del basural, se acompaña con la foto de un basural) sino que en algunas se puede ver a los mismos/as jóvenes en su rol de periodistas con los grabadores en mano, sacando fotos, o incluso posando con el entrevistado. En esta forma autorreferencial de utilizar las fotografías hay una clara diferenciación con los medios gráficos tradicionales donde, por lo general, no aparecen los rostros de quiénes producen las notas. Además, se utilizan secuencias fotográficas para construir un relato. A veces, estas historias están acompañadas de texto, otras no. Esta técnica, se denominada “foto novela”.

Dentro del rubro de las historietas, también se encuentra variaciones que algunas llaman la atención por sobre otras. Por ejemplo, se encuentran algunas producciones compuestas por viñetas que, si bien están relacionadas entre sí por progresión de una historia, es evidente que cada una de ellas fue dibujada por personas distintas, ya que los dibujos no tienen ninguna similitud y el protagonista cambia totalmente en cada cuadro. En otros casos se combina el dibujo y la fotografía, entonces los mismos estudiantes aparecen caracterizados como protagonista de la historia, en un escenario que está dibujado. Esta combinación entre fotografía y dibujos hechos a mano se logra a partir de un proceso de edición digital.

Cruder (2008), cuando analiza la política educativa pública y la propuesta editorial, observa que se le asigna una función secundaria a la imagen ya sea como un disparador o como un recurso de enseñanza. Por lo tanto, resulta significativo que desde estas experiencias educativas se proponen otras relaciones con las imágenes. Allí no son un recurso para ilustrar y/o describir contenidos en las prácticas de enseñanza, sino son incorporadas a las prácticas alfabetizadoras a partir de la *mirada* los/as estudiantes, ya que son los/as mismos/as jóvenes quienes las producen, ya sea dibujando, fotografiando y/o realizando montajes.

Por otro lado, se observa una combinación de géneros diferentes de la que resultan modos de contar emergentes. Por ejemplo, en un caso se utiliza el género de la entrevista, pero los entrevistados son ellos mismos (auto entrevista). Se trata de tres estudiantes que son jugadores de fútbol en distintos clubes del

barrio. La entrevista consiste en la formulación de diferentes preguntas que ellos mismos responden. En esa nota en particular es posible observar también el protagonismo de ellos mismos en las producciones. Es común encontrar en las notas una presencia fuerte, tangible, que no se limita sólo a su rol de autores, sino también que busca *mostrarse*. Esto se relaciona con lo que se señaló antes, con el modo autorreferencial en que se utilizan las fotografías.

Siguiendo con el tema de la combinación de géneros, en otras notas se observa la articulación entre narrativas periodísticas y literarias. Por ejemplo, se hacen entrevistas a personajes de cuentos, mitos, leyendas, etc. y se presentan como si fueran noticias, hechos que ocurrieron en relatos de ficción.

Finalmente cabe señalar que estas resignificaciones no se dan solamente en los modos de usar las imágenes o en la combinación de géneros, sino también en el mismo uso del lenguaje escrito, tal como mencionamos antes. En ese sentido, en las producciones gráficas se observa que la redacción no siempre respeta las formas y las pautas de la escritura. Incluso es posible señalar que, en algunos casos, el lenguaje escrito no se distancia tanto del lenguaje.

*“(...) pero la plaza se la recomiendo a todos porque si te hace falta comprar algo seguro que lo encontrarás y además es la más bonita y la más grande para mi gusto. Fragmento nota: La plaza del barrio. (Pág.8 N°3) (...) esto es lo que pensamos. Trabajo hay, no digamos que sobra, pero hay que tener estudios. No hay otra. Fragmento nota: La falta de trabajo en Villa el Libertador” (Pág. 12 N°3).*

Estos modos de escribir, similares a los modos de hablar, se aproximan más a las expresiones lingüísticas que los/as jóvenes utilizan en otros ámbitos tales como el chat, el celular, las redes sociales, etc. Desde cierta perspectiva escolar estos podrían ser considerados como modos de empobrecer y/o deformar el lenguaje y la cultura letrada. Sin embargo, algunos autores señalan, por un lado, que detrás de estas acusaciones hay un fuerte cuestionamiento hacia los/as jóvenes y sus modos de vivir en el mundo y en la cultura, y por el otro que la lengua es un sistema simbólico dinámico y en permanente transformación.

En ese sentido, Williams (2000) al observar la historia de los idiomas señala que, a pesar de las continuidades sustanciales, ninguna generación habla exactamente el mismo idioma que sus predecesores. Es posible identificar cambio de “estilos” y sostiene que se trata de “cambios de presencia”, es decir que ocurren mientras son vividos (Williams, 2000: p.154).

Rockwell (1996) observa que el haber asociado tanto “la escritura” con la concepción de “cultura de élite” de las sociedades letradas, dificultó la posibi-

lidad de comprenderla como objeto cultural construido por hombres y mujeres en la interacción con la naturaleza; y por lo tanto que “su apropiación y transformación por diferentes grupos humanos le han impreso mil formas, usos y significados particulares; su reproducción, su distribución e incluso su destrucción, son acontecimientos históricos contingentes” (p. 31).

La apropiación de este bien cultural por una élite fue posible a partir de una distribución desigual de condiciones que posibilitan su uso social, así como también a partir de prácticas escolares que impiden a otros grupos el uso significativo de la lengua escrita. De ese modo, las formas y los usos de la lengua escrita en la Escuela no representan a la cultura mayoritaria<sup>352</sup> y a lo largo de los años, ha sido poco permeable a los otros usos sociales de la misma (p.32).

Sin embargo, Rockwell también observa que los/as estudiantes tienen diferentes oportunidades de buscarle sentido y re apropiarse de este objeto cultural. Es que dentro del aula el uso de la escritura, al igual que el uso de otros elementos culturales, se encuentra atravesado por los mismos procesos de resistencia y de supervivencia que inciden en toda la dinámica escolar. Estos procesos posibilitan que se cuestionen los significados transmitidos y que se generen usos alternativos de la escritura (1996, p.32).

Esto es justamente lo que se observa en las experiencias analizadas: usos alternativos de la escritura en el contexto escolar a partir de la articulación con otros usos sociales del lenguaje y vinculadas a las competencias propias de la tradición oral.

En ese sentido Rockwell observa que han existido históricamente usos de la escritura que recuperan formas narrativas y retóricas orales, lo que ha posibilitado la apropiación de la lengua escrita, tal vez de maneras inéditas, por los grupos que tradicionalmente no la han usado. De esta manera, la autora afirma,

“La escritura no tiene por qué ser intrínsecamente ajena a las culturas populares; la cuestión fundamental es quiénes la usan y para qué la usan. Esto sustrae el debate del terreno del relativismo cultural, y lo sitúa en el terreno de políticas y significados implícitos en prácticas culturales, ya sean estatales, escolares o alternativas” (Rockwell, 1996, p.33).

---

<sup>352</sup> Rockwell (1996) sostiene que las prácticas de escritura en la Escuela no sólo no representan a la cultura mayoritaria sino tampoco a la cultura de las élites. Algunas prácticas escolares, como la insistencia en la letra bonita, la memorización y la lectura oral, que se reproducen en la escuela, tenían mayor sentido en otros momentos históricos (p.32).

Por otra parte, Dussel y Southwell (2007) plantean que hoy la enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela debería estar organizada a partir de diferentes supuestos y principios educativos (y comunicacionales) que hace un siglo.

“Si antes importaba el manejo competente (el dominio fluido) de la ortografía y la sintaxis, actualmente hay otros discursos que la configuran. Se busca que los alumnos se expresen, que se apropien de los códigos lingüísticos, que produzcan textos propios y que se vinculen a la lengua y literatura de maneras más productivas y libres” (p.28).

A partir de todo esto, podemos afirmar que estas experiencias educativas promueven alfabetizaciones (en plural) en las que convergen lenguajes y narrativas diferentes. En esta articulación están presentes los géneros y formatos más usados por los medios masivos de comunicación, incorporados a partir de los/as jóvenes en condición de consumidores. Pero también es posible observar procesos de resignificación en los que emergen otros lenguajes (no mediáticos) que ya tenían una presencia en los escenarios escolares, así como también otros usos de los lenguajes que dan lugar a nuevos modos de contar.

Esto permite señalar que estos procesos alfabetizadores no sólo habilitan el ingreso de diferentes lenguajes, sino que también posibilitan algunas transformaciones en los modos de leer y escribir en un sentido más amplio, e incluso promueven ciertas modificaciones en el más tradicional de todos los lenguajes en la Escuela: el texto escrito. En ese sentido, entendemos que ésta es una de las principales potencialidades de las experiencias educativas analizadas. Nos referimos a que posibilitan prácticas que no necesariamente son nuevas en las escuelas pero que por lo general son sancionadas, rechazadas o en el mejor de los casos, ignoradas por las lógicas institucionales. Esto permite pensar, tal como plantea Southwell, (2008) que las formas de lo escolar pueden ser modificadas para que sean ellas y no la población destinataria, la que deba transformar su lógica interna ya que en definitiva “es su eficacia y no la de los individuos la que debe ser puesta bajo la mira” (p. 32).

## **Bibliografía**

CHAVES, M. (2009) “*Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006*”, en *Papeles de trabajo*. Año 2, no 5. Disponible en:



- [http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05\\_15\\_Informedeinvestigacion\\_MarianaChaves.pdf](http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_15_Informedeinvestigacion_MarianaChaves.pdf) (última consulta 11/12/17)
- CRUDER, G. (2008) *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto*. Buenos Aires: Editorial Stella – La Crujía.
- DUSSEL I. y SOUTHWELL M. (2007) “*La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*”, en *MONITOR* N°13 pp.26-32
- FALCONI, O. y SALTÍ, P. (2009) “*EJE EDUCACIÓN*”, en Chaves, M. (ed.) *Estudios sobre juventudes en Argentina 2007*. La Plata: Ed. De la Universidad Nacional de la Plata.
- KRIGER, M. (2013). “*La invención de la juventud, entre la muerte de las naciones y su resurrección*”, en *Curso de posgrado: Juventudes en la Argentina y América Latina. Cultura, política e identidades del siglo XX al XXI*. Argentina: CAICYT – CONICET
- PÉREZ ISLAS, J. (2008). “*Juventud: Un concepto en disputa*”, en. Pérez Islas, J. A Valdez M. y Suárez H. (eds.) *Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los Clásicos*. México: UNAM–Miguel Ángel Porrúa.
- SOUTHWELL, M. (2008) “*¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades*”, en *Propuesta Educativa Número 30 Año15*. Vol. 2. pp. 23 – 35
- VOMMARO, P. (2015) *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- WILLIAMS, R. (2000) *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ed. Península.

## TUS TROPEZONES Y MIS CAÍDAS

Sofía Natalia Sicot  
Ayelén Rocío Zurbriggen<sup>353</sup>

### Resumen

Se recuperan resultados de una Práctica Supervisada de Investigación, enmarcada en el proyecto: “Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba”, dirigido por el Dr. Paulín. Se trabaja desde una línea de investigación cualitativa, recolectando datos a partir de la co-construcción de relatos de vida.

Se parte del análisis de dos de los relatos de vida de los jóvenes entrevistados, que tienen en común la relación que denotan entre conductas que adquirieron asociadas al consumo y la delincuencia, posteriormente a la “caída” en prisión de sus padres. Estas experiencias fueron significadas como “agarrar la calle”, concepción que se desentraña en esta presentación.

**Palabras claves:** jóvenes – relatos de vida – agarrar la calle

### A modo de presentación

En la presente comunicación se recuperan resultados del trabajo realizado en una Práctica Supervisada de Investigación, que tiene lugar en el marco del proyecto: “Jóvenes de sectores populares y búsquedas de reconocimiento en ámbitos educativos y escenarios urbanos de la ciudad de Córdoba”, dirigido por el Dr. Horacio Paulín.

Dicho proyecto se inscribe en una línea de investigación cualitativa, tomando como su principal fuente para la recolección de datos a la co-construcción de relatos de vida, y como objeto de indagación y profundización, a las búsquedas de *reconocimiento* (Honneth, 1997; 2011) que protagonizan jóvenes de sectores populares, tanto en ámbitos educativos como en escenarios urbanos de la Ciudad de Córdoba. Entre sus principales fines se encuentran describir y analizar prácticas relacionales y estilos juveniles en ámbitos escolares, configuraciones familiares, comunidades barriales, así como las significaciones juveniles sobre dichas prácticas.

La investigación desde la cual se exponen aquí resultados, propone realizar el análisis de una línea de indagación que se desprende del proyecto marco, a

---

<sup>353</sup> Pertenencia institucional: Facultad de Psicología – UNC. Correos electrónicos: sofiasicot@gmail.com – ayezurbri@gmail.com

saber: jóvenes de sectores populares y familia. En función de lo recuperado e indagado mediante los antecedentes y los desarrollos teóricos, surge la posibilidad de preguntarse acerca de cuál es el lugar que los jóvenes de sectores populares le asignan a la familia en lo referente a los *momentos críticos*, en tanto *acontecimientos significativos* explicitados en sus relatos, en un contexto histórico de presumible *privatización de los cuidados* y *desjerarquización de los vínculos intrafamiliares*.

Ante ese interrogante se plantea como principal objetivo: reconstruir los sentidos producidos por jóvenes de sectores populares en torno a la familia con la finalidad de generar categorías conceptuales que permitan valorar la significatividad que atribuyen a este ámbito de socialización, en momentos críticos vivenciados como giros de la existencia (Leclerc-Olive, 2009).

Así es que en esta comunicación expondremos resultados en relación a la significatividad que los jóvenes le atribuyen a la presencia o ausencia de sus padres o adultos significativos. Específicamente se desarrollará la vinculación que narran entre lo que ellos significan como “agarrar la calle”, asociado a experiencias delictivas y de consumos, y las “caídas”, ausencias físicas de sus padres por privación de la libertad.

## **Estrategia metodológica**

Como se mencionó con anterioridad, la presente investigación se inscribe en un paradigma de *investigación interpretativa-cualitativa* (Vasilachis, 2007) pretendiendo comprender las significaciones de las prácticas sociales, con el fin de recuperar la perspectiva de los propios partícipes, dando sentido a las acciones por medio de un análisis intersubjetivo (Paulín & Tomasini, 2014). Es decir que a partir de la labor en diferentes escenarios educativos y entornos sociocomunitarios, se pretende por medio de un diseño de estudio de casos, comprender los procesos y significaciones desde la perspectiva de los jóvenes (Vasilachis, 1992).

La *selección de los entrevistados* se llevó a cabo a partir de un diseño de casos múltiples (Neiman & Quaranta, 2006), con una muestra de 10 jóvenes de entre 15 y 24 años de edad, mujeres y varones, incluidos en el sistema educativo y otros que se encuentren fuera de dicho sistema. Se contemplaron criterios de diversificación tales como: edad, género, zona de residencia, nivel de escolaridad y trayectoria educativa, entre otros; lo cual permitió un análisis comparativo sin dejar de contemplar los contextos socio-urbanos en que emergen los relatos biográficos con los que se trabajará.

Los espacios fueron definidos a partir de lazos previos conformados con actores de las diferentes instituciones educativas, vecinos y jóvenes, los cuales cuentan con características socio-residenciales similares en cuanto a fragmentación residencial y perifерización urbana (Valdés & Cargnelutti, 2014), que propician condiciones de vulneración social y económica de sus habitantes.

La *herramienta metodológica*, de centralidad para la presente investigación, es el relato biográfico. El mismo es construido conjuntamente con cada joven en un proceso que consta de una serie de entrevistas semi-estructuradas (4 o 5 encuentros aproximadamente), que se caracterizan por presentar una guía de pautas, o ejes temáticos, que el investigador pretende abordar a lo largo de la entrevista, pero que no se consideran preguntas a aplicarse en forma secuencial y rígida a todos los entrevistados (Touris & Sustas, 2012). Se plantea como consigna de apertura: “Si tuvieras que decirme quién sos, ¿qué dirías?, ¿cómo te describirías?, ¿cómo te presentarías?”.

Posteriormente se le invita a seleccionar acontecimientos o hechos significativos de su vida que le gustaría relatar, sin necesidad de detenerse en alguno de ellos y profundizarlo en ese momento. Se confecciona a partir de la entrevista una lista de hechos significativos, o bien, tarjetas y se le invita a agregar algún otro nuevo en caso de que el joven quiera hacerlo. En el transcurso de las siguientes entrevistas se retoman cada uno de estos hechos con el fin de profundizar en ellos, a través de un diálogo que permita explorar qué pasó en ese hecho significativo, que sentía, que piensa hoy de lo acontecido en relación al presente, entre otros.

Luego se solicita al sujeto que distinga en su relato algún momento donde se hubiese sentido bien o mal tratado en su núcleo familiar, barrio, escuela, trabajo, con sus pares, etc. A medida que se desarrollan las sesiones, se transcriben las entrevistas y se acuerda con el joven la versión final del relato. Al finalizar la serie de entrevistas se invita a construir una línea de vida, en la cual el joven pueda ubicar los acontecimientos significativos en el orden que desee, explicando el por qué de dicho orden.

Leclerc-Olive (2009) distingue a los acontecimientos significativos de los recuerdos en la vida de una persona, siendo los primeros los que constituyen el interés del presente informe. Según la autora, la selección de estos acontecimientos cumple una función temporalizante que permite visualizar al joven un ‘calendario privado’, en el que se despliega su dimensión subjetiva, propiciando así su reflexividad y la construcción dialógica conjunta. En relación a esto, y siguiendo los desarrollos de la autora, es relevante explicitar que los sucesos vitales son seleccionados, descritos y evaluados por el sujeto a la luz de sus

experiencias posteriores, lo que determina el carácter performativo del relato de vida, ya que no recupera una historia, sino que la instituye desde el presente a través de la elección de los sucesos. A su vez, estos permiten vincular la experiencia individual, con el contexto social para comprender los sentidos de la misma y los procesos sociales que en ella se desenvuelven (Kornblit, 2010).

Además, se realizaron observaciones participantes que posibilitaron, por un lado, el acercamiento a los jóvenes, a fin de seleccionar a los entrevistados; y por otro, la confección de registros de contexto.

Respecto al *análisis de datos*, el mismo se llevó a cabo identificando categorías centrales a partir de los criterios propuestos por la *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, en Kornblit, 2007); además, se realizó una triangulación de técnicas (Fielding & Fielding, 1986), para favorecer un abordaje más complejo de la problemática, a través de la construcción de datos partiendo de la combinación de los relatos biográficos y entrevistas, análisis de registros de contextos y antecedentes teóricos.

### **Caerse y levantarse: entre la calle y los rescates.**

Un padre trastabilla y un hijo tropieza; otro padre cae y a la par cae su hijo. De esto tratan dos acontecimientos que marcaron un antes y un después en las vidas de los jóvenes, relatados uno por Ezequiel y otro por Leandro. En ambos relatos el tema que aparece es el momento en que sus padres “caen presos”, a lo que ellos refieren como:

“(…) cuando cayó preso mi papá. Ahí fue todo para atrás. Yo tenía trece o catorce años. Cuando cayó mi viejo ya era otra cosa: mi mamá trabajaba todo el día y me tenía que criar solo y con mis hermanos.”

“Lo acusan de... no sé, dicen que manoseó a mi prima. Acoso: no sé cómo le pusieron. Pero, en realidad, no tienen pruebas, nada, pero está por la bosta esa de la ley del dicho, algo así” (Leandro, 19 años, en entrevista personal).

“(…) creo que me marcó para ser como soy ahora, creo que fue también de que mi viejo trastabilló y lo llevó a una situación de cárcel, o sea que... él termina en poco tiempo después que estoy viviendo en El Tropezón, él cae preso porque mató a mi padrastro.” “(…) lo condenaron 12 años, 12 años por homicidio calificado, agravado por un arma que no era arma de fuego sino por arma blanca o algo así, (...) fue feísimo porque... mató a mi padrastro y destruyó la familia

así. Como que quebró en dos, o sea” (Ezequiel, 18 años, en entrevista personal).

En el momento en que son tomados los relatos biográficos, Leandro de 19 años, comenta que su padre llevaba aproximadamente 5 años privado de la libertad; y en el caso de Ezequiel, 6 años. Ambos cuentan que están próximos a salir. Ezequiel relata que su padre ingresa a la institución penitenciaria cuando él tenía 11 años y estaba entrando al secundario, plantea que:

“(...) ese momento fue mucha convulsión y me dio pie a hacer cosas que yo no quería hacer y que... Después cuando fui madurando me di cuenta, más que todo en cuarto año, de tomar la reflexión esa de que entré en decadencia, de pegarme con los chicos de la villa y todas esas cuestiones que a veces traen temitas con adicciones, qué se yo, más que todo muy feas, así. Que yo me metí, pero después supe saber revertir la cuestión con la literatura. Creo que me pegó mucho eso de volver a decidir, porque si bien eso me afectó a muy temprana edad me podría haber dado margen a yo robar y a hacer una banda de cosas que las tenía muy ahí, al ras. Pero, por suerte, qué sé yo... o sea, eché moco... el flagelo de mi vieja de que no podía prestar mucha atención, estaba más enfocada en mi hermanita más chica y que no entendía nada mi hermanita más chica, de qué había pasado con el padre, ni con el padrastro (...) y yo lo que aprovechaba de eso, de hacer la mía, de joder mucho, de tomar malos consejos de malos amigos” (Ezequiel, 19 años, en entrevista personal).

Por su parte, Leandro relata que la situación de su padre, y el sentimiento de soledad que la misma le generó, le dieron pie para involucrarse con actividades del terreno de lo ilegal, en sus palabras:

“(...) cuando cayó mi viejo, yo también me caí: empecé a robar y me drogaba. Me iba para la Alem, Rancagua, todo eso. Teníamos unos amiguitos y salíamos todos juntos. Y así, tuve que caer un par de veces, o sea no por robo.” (...) “De más chico cuando cae preso mi papá ya no me importaba más ni bosta... yo hacía lo mío porque me sentía solo. Era yo solo (...)” (Leandro, 19 años, en entrevista personal).

Lo que implicó el momento de la caída de Leandro, y del tropezón de Ezequiel, encuentra relación con un acontecimiento significativo que relata Pilar, otra de las jóvenes que co-construyó su relato de vida junto a miembros del equipo.

Ella, sin embargo, lo nombra como “agarrar la calle”, utilizando esta expresión para referir a un momento de su vida vinculado con las siguientes prácticas:

“la droga, tomar, perder un año en el colegio. Hacer cosas feas (...) salir a drogarme, a pelear (...) yo me iba a los bailes, por ejemplo, a los doce o trece ya empezaba a tomar pastillas. Mezclaba todo con pastillas” (Pilar, 17 años, en entrevista personal).

Agarrar la calle, implica para ella además un alejamiento de su familia debido a que, por un lado, sus padres al saber que consumía, que iba a los bailes, etc., no le daban plata y la obtenía de sus primos que “la hacían” robando; y por el otro, porque sus tíos y abuelos rechazaban estas prácticas. En sus palabras:

“(...) no me aceptaban como yo era, que me juntara con mis primas, o mi primo (que se juntaba conmigo, también, y se drogaba) me decían también “no te juntes con este vago, se droga”. Mis tíos mismos me decían “no tenés que estar con este vago” les decían a los propios hijos. (...) Siempre me echaron la culpa a mí. Por eso, en ese sentido, me discriminaban” (Pilar, 17 años, en entrevista personal).

A diferencia del relato de cada uno de los otros dos de los jóvenes, en la narrativa de Pilar, una de las causas que plantea que la llevó a agarrar la calle fue el fallecimiento su tía, ya que su madre en ese momento,

“se puso a tomar alcohol y se iba a los bingos y andaba para todos lados. Eso es lo malo que le ocurrió. Y a lo mejor eso me llevó a la droga, pero no le echo la culpa. Me di cuenta de que lo hice porque yo quise, porque si no hubiese buscado alguien que me ayude, me apoye, me dé una solución” (Pilar, 17 años, en entrevista personal).

Remitir a estos momentos, nos da luz sobre ciertas particularidades que pueden inferirse acerca de las prácticas vinculadas a “las caídas”, y su relación con la familia y el “agarrar la calle”. A partir de allí es que, mediante las significaciones recuperadas de los relatos de los jóvenes, podemos pesquisar como una de las principales causantes de “la caída” o “el tropezón” a fallas en la familia, entendida esta última como productora de soportes materiales y afectivos (Martuccelli, 2007).

Así, afectados por las ausencias, la desprotección, con padres privados de la libertad, madres abocadas al trabajo, o a un duelo, la casa vacía; los jóvenes encuentran las puertas abiertas hacia entornos poco favorables. En este sentido

podría pensarse a la calle, como un espacio transitorio, un lugar de escape, que trae consigo en estos casos: la droga, “los amiguitos”, los malabares, el robo.

“(…) en un momento me empecé a aislar mucho, (…) a creerme más maduro, caer al colegio, escuchar, pum dormir, levantarse ir a hacer malabares,<sup>354</sup> hacer plata y después disfrutar la plata esa escuchando un buen rock en algún bar o haciendo algo así, no te satisface para nada te das cuentas que es una banda de dinero gastado al vicio, porque si hubieras pensado en que haces malabares y estudiás es otra cosa, porque podés hacerlo estudiar y hacer malabares. Pero no, ahí yo estaba pensando para otra arma, era otra arma el malabar ya, como era un arma de independencia así, para yo no arraigarme al pecho de mi mamá, así” (Ezequiel, 18 años, en entrevista personal).

Podemos pensar, en cuanto a lo que refiere Ezequiel en su fragmento de entrevista y a partir de la lectura de los relatos de Leandro y Pilar, que las prácticas narradas, vinculadas al “agarrar la calle”, afectan diferentes aspectos de sus vidas cotidianas, en relación a sus entornos próximos. Cambian de amistades, sus familiares los interpelan, las violencias aparecen expresadas en peleas en bailes, en la escuela, en la calle.

En relación a esto, la calle como un espacio ocupable, de escape, transitorio ante una situación que los atraviesa, se presenta vinculada al consumo de drogas, a la diversión y al “hacer plata” por medio del “salir a robar”, del “trabajo en rojo”.<sup>355</sup> En los tres relatos, los jóvenes expresan sus prácticas y también sus límites; así en el caso de Ezequiel, su límite fue el robo; en Pilar, el trabajo sexual; y en Leandro el “no caer en cana”. De este modo, es que la calle aparece para los jóvenes entrevistados como un espacio que posibilita todo tipo de prácticas legales e ilegales, legitimadas e ilegítimadas, dependiendo de quién sanciona; pero en última instancia son ellos quienes ponen sus propias limitaciones, cuando pueden. A decir de Ezequiel:

“(…) no todos nos podemos curar de esas cuestiones del... como del envenenamiento ese que te genera tener a las malas influencias, o sea, porque es como una enfermedad eso para mí, pienso. Una enfermedad” (Ezequiel, 18 años, en entrevista personal).

---

<sup>354</sup> Trabajo informal que realizaba el joven en los semáforos de la ciudad.

<sup>355</sup> Expresión que utiliza el joven como otra variante al trabajo en blanco o en negro. Trabajar en rojo alude al momento en que el semáforo se pone en rojo y se sale a realizar una actividad por dinero (malabares, limpiar vidrios, etc.).



A partir de aquí, es que cabe preguntarnos, qué lleva a los jóvenes a “curarse de esas cuestiones”. Apuntamos a que deben darse condiciones simbólicas, materiales y afectivas, tanto a nivel macro, como micro estructural. Para poder aproximarnos a desentramar esto que Ezequiel significa como “curarse”, retomamos los aportes de Epele (2010) y Previtali (2010) sobre *rescatarse*.

Esta categoría se entiende retomando los aportes Previtali (2010), como la acción inmediata de controlar y limitarse en la conducta con otros, lo que va en el sentido de moderarse, comportarse adecuadamente (Previtali, 2010). En la misma línea, las lecturas de Epele (2010) refieren a la insustituible existencia de un vínculo social entre quienes intervienen en el rescate; en otras palabras, la presencia de un capital social por parte de los jóvenes, que en este caso radica en la disponibilidad de ciertas personas que estén dispuestas a ayudarlos. Además, la autora plantea que entre las condiciones y estados que desencadenan el proceso del rescate, se puede apreciar que las acciones, saberes y prácticas que le dan sustento, se integran por mandatos verbales dirigidos a los jóvenes, la acción intermediaria de algunas personas que se posicionan como soportes para el rescate de otros, y así también, por la estrategia reflexiva y auto-referente de rescatarse (Epele, 2010).

Partiendo de estas lecturas las experiencias de rescate de los jóvenes, se pueden apreciar en sus relatos frente a pedidos explícitos o ante la presencia de un otro significativo que acompaña. En sus palabras:

“Y eso creo que me marcó una banda porque lo siento como muy personal a esa cuestión. Y como que te hace pensar en otras cuestiones que te van, o sea... te van forjando en la necesidad de ayudar a tu vieja, así como que... Y bueno, che, estás acá, en una situación de pobreza, mucho mate cocido y... Bueno, encima tenés esta situación. Una madre destrozada, o sea... Yo lo que menos que pensé fue “tengo que empilar,<sup>356</sup> tengo que empilar”. Y bueno, empilé, para delante siempre, ¡más vale, de una! Capaz que eso, igual no siento que, o sea decir “uh, no, que... pobre”. No, pasan las cosas porque tienen que pasar... A veces también tenemos que hacernos la idea de pensar en nada, como que si todo el tiempo estamos craneando así las situaciones que vivimos, las vivencias, como que vamos a vivir re... no sé cómo decirlo, no sé... re estresados, re así, bajoneados. Así que hay que tirar para arriba, así, como pensar en nada, porque tenés que virarla y fijate, para que vaya modificándose esa situación. Y tratar de

<sup>356</sup> Expresión que el entrevistado utiliza para dar cuenta de una actitud que le permite sobreponerse a la situación y salir adelante, similar a “ponerse las pilas”.

modificar las situaciones, siempre para adelante” (Ezequiel, 18 años, en entrevista personal).

“Yo allá tenía una banda de problemas. Cuando yo no tenía dónde ir y no quería que mi familia esté pasando todo eso: que vayan a mi casa a querer agarrarme; tirar tiros ahí, no da. Mi abuela me fue a buscar y me trajo para acá.” “Así son las abuelas. Te rescatan. Es buenaza, con todos. Mis otros primos también crecieron con ella. Y, así va a ser siempre hasta que ella decida irse.” (...) “por ahí me reta, que no ande mucho tiempo en la calle. Mi abuela no es de estar diciéndote las cosas. Todo bien con mi abuela. Me aconseja (...) Por eso yo dejé de hacer todo lo que estaba haciendo, porque ella me pidió” (Leandro, 19 años, en entrevista personal).

“Ahora me porto bien, por lo menos. Por ejemplo, digo “me tengo que sacar buenas notas en el colegio” para darle una alegría a ellos [a sus padres], de ya tantas cosas que pasaron malas y están pasando, me dan ganas de decir que ellos sientan orgullo por mí, porque yo ya les fallé. Yo a veces no puedo” (Pilar, 19 años, en entrevista personal).

Para finalizar, en estas lecturas se encuentran elementos que nos permiten realizar un análisis acerca del proceso de *rescate*, donde se presenta como necesaria la participación de otros significativos que se posicionen como soporte para los jóvenes, o bien como figuras identificatorias proveedoras de sentidos que puedan ser confrontados con la imagen previa que ellos tienen de sí mismos. Asimismo, esta confrontación podría equipararse con una estrategia reflexiva y autorreferente que da como resultado nuevos sentidos, o al menos la posibilidad de poner en suspensión los previos.

## **A modo de cierre**

Hasta aquí y partiendo de los relatos de vida de los jóvenes pudimos plasmar un recorrido enfocado en aquellas situaciones que protagonizaron algunos de sus progenitores y que ellos entienden, tuvieron consecuencias en su propia vida. Bajo la expresión “agarrar la calle”, estos jóvenes condensan múltiples sentidos y prácticas que resignificaron el modo de transitar ese lugar. Así es que la calle se presenta como un espacio de escape y transición, en el que se cruzan prácticas legales, ilegales, legitimadas e ilegítimadas, de las cuales ellos se volvieron partícipes.

Es de relevancia poner énfasis en los vínculos que los jóvenes van forjando en estos momentos. En ese sentido, de manera representativa Ezequiel hace alusión a los “malos amigos, que dan malos consejos”, expresión que en otras palabras se repite en los relatos de los otros dos jóvenes y que permite dar luz a una posible línea de análisis a futuro. Dicha línea se relacionaría con la posibilidad de desentramar significaciones respecto a los vínculos que se generan con pares que se encuentran viviendo realidades similares. Sin embargo, aunque la calle se presenta como un lugar de posibilidades para las prácticas vinculadas a los consumos e ilegalidades, los jóvenes reconocen limitaciones propias. Nos interesa hacer énfasis en este aspecto, en términos de recursos personales que se ponen en juego, y simultáneamente a la importancia de la presencia de adultos significativos que propician el rescate de ese estado de vulnerabilidad. En ese sentido, creemos importante indagar acerca de lo que las presencias y ausencias tanto físicas como afectivas, pueden significar para los jóvenes. Entendemos, según ellos expresan, que las ausencias cualquiera sea su razón, representan nudos en lo que se encuentran entretejidos la angustia, el dolor y sentimientos que no sólo marcaron de manera definitiva la vida de estos jóvenes, sino que además desencadenaron giros que cambiaron el curso que hasta ese momento le habían dado a su vida. Sin embargo, y como contracara a esa realidad a veces devastadora, los jóvenes se nutren de presencias físicas y afectivas que están ahí para “rescatarlos” y protegerlos, lo que nos permite aproximarnos a la significatividad que atribuyen al ámbito familiar e ir desentramando diversos matices que ellos deslizan en sus discursos.

Para finalizar, creemos menester destacar que otra lectura que posibilitaría generar nuevos sentidos partiría de realizar un análisis tomando como categorías teóricas a las lógicas de reconocimiento y menosprecio de Axel Honneth (2007, 2011). Estas categorías permitirían indagar respecto a las prácticas que los jóvenes valoran o rechazan de sus adultos significativos, y cómo estas se entretejen generando cambios en sus dinámicas relacionales.

## Referencias bibliográficas

- EPELE, M. (2010). *Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*. Buenos Aires: Paidós.
- FIELDING, N. y FIELDING J. (1986). “*Linking data. The articulation of qualitative and quantitative methods in social research*”, en *Qualitative Research Methods*, Vol. 4, Beverly Hills: Sage Publications.

- GLASSER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York. Editorial: Aldine.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona. Editorial: Crítica.
- HONNETH, A. (2011). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- KORNBLIT, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- LECLERC-OLIVE, M. (2009). *Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos*. Iberofórum, 8(iv).
- MARTUCCELLI, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile: LOM.
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006). “*Los estudios de caso en la investigación sociológica*”, en: Vasilachis, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (p. 213-237). Buenos Aires: Gedisa.
- PAULÍN, H. & TOMASINI, M. (Eds.) (2014), *Jóvenes y Escuela. Relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.
- PREVITALI, M. E. (2010). “*Andar en la calle y rescatarse. Una etnografía sobre jóvenes, familias y violencias en Villa El Nailon-Córdoba*”. (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- TOURIS, M. C. & Sustas, S. E. (2012) “*Rescate por amor. Las construcciones de género en jóvenes marginalizados del AMBA*”, en: Actas de la “III Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina”. De las construcciones discursivas sobre lo juvenil hacia los discursos de las y los jóvenes. (p. 226-239) Viedma.
- VALDÉS, E. & CARGNELUTTI, M. (2014). “*Periferia y fragmentación urbana residencial: la emergencia de la alteridad. Un análisis de caso*”, en: Gutiérrez, R. & Venturini, M. E. (Eds.) *La cuestión urbana, territorio y medio ambiente*. Congreso Pre Alas Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, El calafate, Argentina.
- VASILACHIS, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- VASILACHIS, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (coord.). Buenos Aires: Gedisa.

# REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LOS JÓVENES EN POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSERCIÓN LABORAL

Julieta María Theiler<sup>357</sup>

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar cuáles son las representaciones sobre la juventud de las cuales parten dos políticas públicas nacionales de Argentina y Uruguay. Se trata, por un lado, del “Programa Jóvenes con más y mejor trabajo” (Argentina) y el “Programa yo estudio y trabajo” (Uruguay). Ambos buscan resolver la problemática de la inserción laboral de los jóvenes, en países relativamente cercanos y con ciertas similitudes en aspectos históricos y culturales. Se parte de la premisa de que analizar las representaciones sociales permite conocer también cómo el Estado actuará, en la práctica, con los jóvenes. Las variables que se tendrán en cuenta en el análisis son tres: la concepción acerca de los jóvenes; el rol de las instituciones (Estado, mercado, educación) y la relación joven-trabajo.

**Palabras claves:** Representaciones sociales – Jóvenes – Inserción laboral

## Introducción

Actualmente desde la sociología existe un relativo acuerdo que afirma que la era de la “modernidad sólida” ha llegado a su fin. A partir del fin de aquella primera modernidad, los códigos y conductas que se constituían en marcos de referencia estables han comenzado a escasear cada vez más. Las pautas y configuraciones ya no están determinadas ni resultan autoevidentes, lo cual implica que son los propios individuos quienes deben cargar con la labor de construir sus destinos. Así, las pautas y responsabilidades del fracaso caen sobre sus propios hombros (Bauman, 2009: 13). Una de las instituciones modernas que actuó como marco de referencia en la vida de los individuos es el trabajo. Siguiendo con esta línea de pensamiento, Dubet y Martuccelli (1999) destacan que se pasó de la idea de que “la sociedad es trabajo” a la “sociedad posindustrial”. La noción moderna de que la sociedad es trabajo se sustentaba sobre la base de que el trabajo era el fundador de las identidades y engendraba los vínculos sociales (1999: 35). Sin embargo, desde finales del siglo pasado, el

---

<sup>357</sup> Becaria doctoral del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHUCSO Litoral). Docente de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Correo electrónico: julieta.theiler@gmail.com

empleo industrial es cada vez más escaso y ha perdido la centralidad conseguida durante la época moderna, de esta manera, con la declinación de la sociedad industrial, esta representación se debilita (1999: 46).

Este fenómeno de crisis del trabajo ha adquirido sus particularidades en América Latina. En este contexto, la crisis se relaciona fuertemente con el desempleo que creció en los noventa, con la disminución de los salarios reales y fundamentalmente con el crecimiento de la economía no estructurada (De la Garza Toledo, 2001). El incremento de la desocupación, la destrucción de empleos, el aumento de la precariedad laboral, el subempleo, los salarios bajos, entre otros, son factores que ponen evidencia que el trabajo ya no puede asumir la función integradora que tenía en la sociedad salarial; y con ello, el trabajo asalariado y el sistema de regulaciones y protecciones que lo caracterizaba, se ven enormemente quebrantados.

El sector compuesto por jóvenes trabajadores es uno de los más afectados por este proceso de precarización que describimos anteriormente. Los empleos temporales, mal pagos, sin seguridad social ni condiciones reglamentadas son los que, generalmente, están a su alcance. De hecho, muchas veces son los propios Estados los que fomentan este tipo de empleo a partir de políticas públicas pensadas en tanto programas de iniciación de los jóvenes al mundo laboral. Este tipo de programas se presentan como actividades provisorias, pero luego, en la realidad, se convierten en situaciones permanentes. Al respecto Castel (2010: 132) sostiene que “en lugar de una transición hacia el empleo duradero con frecuencia se observa el pasaje de una pasantía a otra, o de un contrato asistido hacia otro contrato asistido o un empleo de duración limitada, con el intervalo de periodos más o menos largos de inactividad, soportados gracias a un poco de ayuda social, un poco de ayuda familiar cuando existe, y a veces también algunas actividades delictivas”.

Más allá de las mejoras laborales que se produjeron durante el período que va desde 2003 a 2014, las investigaciones muestran que el grupo conformado por jóvenes de entre 18 y 24 años continúa especialmente expuesto al desempleo y la precariedad laboral. La tasa de desocupación de este grupo duplica a la registrada por el total de la población económicamente activa. Los jóvenes trabajadores suelen desempeñarse en la economía informal, en puestos de escasa o nula calificación, por lo general en las actividades relacionadas con el comercio y la construcción (Lépore y Álvarez, 2015). De esta manera, el problema del empleo para los jóvenes está asociado a cuestiones ligadas con la calidad y la persistencia de nichos de desocupación en poblaciones específicas. La integración al trabajo constituye un problema no solamente por los factores

estructurales y de contexto, sino también por todas las cuestiones ligadas al momento vital propio de la juventud (Millenaar, 2017:344).

Es así como el tema del trabajo se ha convertido en uno de los ejes centrales de las políticas públicas dirigidas hacia los jóvenes. En términos generales, se suele señalar que en la actualidad las políticas de juventud preocupan a los gobiernos, en buena medida, por la irrupción de los movimientos juveniles. Esa irrupción en la escena pública ha contribuido a revertir aquel diagnóstico que presentaba a la juventud como un grupo apático, desinteresado, susceptible de ser solamente controlado por el Estado (Rodríguez, 2014). De cualquier manera, por diversos motivos, es una realidad que en el último tiempo las políticas públicas y sociales que “tocan” a los jóvenes se han incrementado notablemente. Chaves (2017: 85) afirma que se trata de políticas que “tocan” a los jóvenes ya que observa que estas políticas públicas no se autodenominan “políticas de juventud”, y en muchos casos ni siquiera nombran a los jóvenes como sujetos a intervenir. Por lo general, la interpelación principal de esa política es por otro atributo: mujer, trabajador, estudiante, vulnerable, etc.

En las últimas décadas la juventud se ha constituido en un actor central, no solamente para la reflexión académica y la intervención política, sino también, como bien destaca Segura (2017: 72) en “un significativo clave de la vida social cotidiana” que reúne versiones utópicas, optimistas y entusiastas, como también temores, estigmas y riesgos de diversos tipos.

El objetivo de este artículo es observar y comparar cuáles son las representaciones sobre la juventud de las cuales parten dos políticas públicas nacionales de Argentina y Uruguay. Se trata, por un lado, del “Programa Jóvenes con más y mejor trabajo” (Argentina) y el “Programa yo estudio y trabajo” (Uruguay). Se pretende observar las diferentes concepciones que pueden existir sobre la juventud en políticas públicas que buscan resolver el mismo problema, en países relativamente cercanos y con ciertas similitudes en aspectos históricos y culturales. Se parte de la premisa de que analizar las representaciones sociales permite conocer también cómo el Estado actuará, en la práctica, con los jóvenes; es decir, muestra el carácter que tendrán las políticas públicas dirigidas hacia ese grupo. En este sentido, Bulcourf y Cardozo (2008) destacan que el estudio de las políticas públicas permite observar al estado en acción ya que su estudio muestra las relaciones que el Estado entabla con los diversos grupos sociales, en este caso con el grupo construido alrededor de los jóvenes.

Para el análisis, se toma como punto de partida la perspectiva de que la realidad se construye socialmente (Berger y Luckmann, 2008). En este caso, la mirada se enfoca en los procesos de construcción social relativos a la edad,

porque se entiende que los significados socialmente construidos en torno a lo que significa ser un joven hoy, han impactado en las maneras de etiquetar y actuar hacia y con ellos. En este sentido, Bourdieu (2002) señala que todas las divisiones entre las edades son arbitrarias. La niñez, la juventud, la vejez no son categorías etarias que refieran a un atributo biológico, sino que se construyen socialmente.

En relación a los aspectos metodológicos, cabe destacar, en primer lugar, que el corpus de estudio está compuesto por diferentes documentos que presentan ambas políticas como: resoluciones; presentaciones; bases y condiciones; derechos y obligaciones. Todos los documentos son oficiales y públicos, y pueden encontrarse en las páginas web de los Ministerios<sup>358</sup> que coordinan las políticas. Así, se trata de un análisis sobre el diseño de los programas, sobre la forma en la que ambos son presentados en los documentos oficiales que le dan sustento.

En relación a la variable temporal, se trata de una comparación sincrónica o simultánea ya que se aborda una temporalidad simultánea en términos cronológicos, lo cual permite pensar que los casos estarían en las mismas condiciones para que se produzca un mismo fenómeno político (Lucca y Pinillos, 2015: 18). El “Programa Jóvenes con más y mejor trabajo” surgió en 2008, mientras que el “Programa Yo estudio y trabajo” en el 2012. No obstante, ambos siguen funcionando en la actualidad. En cuanto a la variable espacial, se realizará un análisis que compara unidades nacionales o “comparación cross-national” (Op. Cit., 2015: 6).

El análisis de contenido es la técnica principal que guía el presente trabajo. Se trata de una técnica de interpretación de diversos textos que interpretados adecuadamente permiten conocer diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu Abela, 2001).

Las variables a tener en cuenta en el análisis son tres:

1. La concepción acerca de los jóvenes: se buscan las formas y enunciados a partir de los cuales se denominan a los jóvenes objetos de intervención.
2. El rol de las instituciones: se indaga sobre el lugar y la función que adoptan las instituciones en la política pública. Entre ellas interesa

---

<sup>358</sup> Para el “Programa Jóvenes con más y mejor trabajo” (Argentina): <http://www.trabajo.gov.ar/jovenes/>; para el “Programa yo estudio y trabajo” (Uruguay): <http://www.mtss.gub.uy/web/mtss/programa-yo-estudio-y-trabajo>



observar la concepción y el rol que adquiere el Estado, el mercado, la educación, entre otras.

3. Relación joven-trabajo: se analiza particularmente cómo se concibe la relación de los jóvenes con el trabajo. Se busca reflexionar sobre el tipo de trabajo que se ofrece; la formalidad y/o informalidad del mismo; la duración; las capacidades que debieran tener los jóvenes para ingresar al mundo laboral; etc.

## **Discusiones en torno al concepto de juventud**

A menudo se suele presentar a la juventud como un grupo dado de antemano, que por el solo hecho de compartir un rango de edad conforma por sí mismo un colectivo. Según esta perspectiva, el ciclo de vida que los jóvenes transitarían es aquel que se ubica entre la infancia y la adultez. Esta construcción biologicista, que toma como dato central la edad, dio lugar a un enfoque que predominó por mucho tiempo, que destacaba la idea de juventud como período de moratoria temporal, asociada a la adquisición de roles adultos, lo cual auspiciaba el ingreso al empleo como etapa plena de actividad laboral y reproducción social (Otero, 2011). En esta noción de moratoria (aplazamiento), la educación de nivel medio y superior adquirió un lugar preponderante, lo cual produjo una fuerte asociación entre la idea de juventud y la de estudiante (Miranda y Arancibia, 2016). Frente a este enfoque sociodemográfico que entiende a la juventud a partir de una aproximación etaria, surgió un cuestionamiento que vino a incorporar las dimensiones socioculturales del fenómeno juvenil. Esta “perspectiva culturalista” (Roberti, 2016) plantea que bajo el término “juventud” se agrupan una infinidad de individuos con condicionamientos sociales diferentes y trayectorias educativas y familiares también heterogéneas.

Por último, cabe destacar el enfoque que entiende a la juventud en tanto transición. Esta perspectiva plantea dos tránsitos fundamentales: de la escuela al trabajo y de la familia de origen a la familia de procreación (Roberti, 2016). Se trata de una visión lineal y más bien estática de la juventud, que en los últimos años ha recibido críticas diversas. Al respecto, Otero (2011) sostiene que los procesos de transición presentan composiciones diversas y están cada vez menos arraigados en patrones culturales tradicionales, lo cual da cuenta de la necesidad de interpretarlos reflexivamente. El panorama actual viene a mostrarnos que aquellas transiciones ya no son tan lineales, sino más bien sincrónicas o reversibles.

A partir de este breve recorrido queda claro que, al hablar de la juventud, es preciso determinar social e históricamente los rasgos que la caracterizan, entendiendo que se trata de una construcción social particular. Cada tipo de sociedad en un momento histórico específico, construye una representación, una idea más o menos acabada sobre lo que significa ser un niño, un joven o un adulto. La diferenciación entre niños, jóvenes y adultos puede variar mucho de una sociedad a otra.

En el caso de las representaciones sobre la juventud en Argentina, Chaves (2005) rescata una diversidad de discursos que remiten a distintos modos de representar a la juventud, que se vinculan con distintas formaciones enunciativas. A continuación, en la [tabla I] se muestran en forma resumida las diversas representaciones y los rasgos característicos de cada una de ellas.

Tabla I: Representaciones sociales sobre jóvenes en Chaves (2005)

Representaciones sociales	Rasgos
joven como ser inseguro de sí mismo	Comparación con los adultos. Se legitima la intervención sobre ellos para dirigir y dar seguridad.
joven como ser en transición	Transición desde la niñez a la adultez.
Joven como ser no productivo	énfasis en el joven como ser ocioso y no productivo económicamente.
Joven como ser incompleto	Persona que 'haciéndose adulta' va camino a ser completa.
Joven como ser desinteresado y/o sin deseo	Supuesto desinterés y rechazo de los jóvenes hacia lo que las instituciones les ofrecen.
Joven como ser desviado	Persona que tiene mayores posibilidades de 'desviarse' por no tener en claro sus objetivos de vida.
Joven como ser peligroso	Carga por status cronológico la marca del peligro
Joven como ser victimizado	Al no tener capacidades propias se lo considera una víctima del acontecer social.
Joven como ser rebelde y/o revolucionario	La tarea de la transformación social, la oposición o la protesta son su 'deber ser'.
Joven como ser del futuro	Promesa de un tiempo venidero donde el joven hallará completud.

Fuente: elaboración propia a partir de Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última Década Nº 23. Pp. 9-32.

Estas categorías deben ser consideradas como "tipos ideales", ya que en la práctica los discursos suelen aparecer combinados. No obstante, resulta in-

interesante captar cuál es la representación que predomina, en este caso en las políticas públicas, ya que dichos significados dan sustento a las acciones que se llevan adelante. La preponderancia de alguno de estos tipos nos muestra cómo la sociedad piensa, se acerca y trata a los jóvenes (Chaves, 2005: 26).

La aparición de una u otra imagen dependerá, entre otros factores, de la clase de la cual provengan los jóvenes en cuestión. Así, los discursos naturalistas, psicologistas y culturalistas suelen asociarse a la juventud de clase media y alta, mientras que los discursos patológicos y de pánico moral aparecen cuando se habla de la clase media empobrecida y los pobres (2005: 26). En ambos casos, sea una mirada peyorativa o, por el contrario, romántica, se trata de visiones estigmatizantes, que niegan las capacidades plenas de los jóvenes.

Esta clasificación servirá de base para poder analizar las representaciones que aparecen en cada una de las políticas públicas seleccionadas.

## **Análisis comparativo**

El análisis de ambos programas se realiza sobre la base de tres ejes: la concepción acerca de los jóvenes; el rol de las instituciones y la relación joven-trabajo.

Comenzando por el primer eje, cabe señalar que ambas políticas definen “desde arriba” la categoría de joven. El criterio de demarcación es un criterio biológico: la edad. En el caso argentino, los jóvenes son todas aquellas personas de entre 18 y 24 años. Para el caso uruguayo, la limitación se establece entre los 16 y 20 años. En este sentido, se puede inferir que, si bien ambas clasificaciones se basan en la edad, en el caso uruguayo la etapa juvenil es más corta y la transición hacia la adultez pareciera comenzar antes (a partir de los 20 años), mientras que, para el caso argentino, la juventud es una etapa más larga, y, por tanto, la transición hacia la vida adulta se produce más tarde, a partir de los 24 años.

En ninguno de los programas se reflexiona sobre la cuestión de la construcción social de la juventud. Si bien es necesario establecer límites para la población objetivo de la política (siendo la edad el criterio más frecuente), posiblemente una reflexión sobre las condiciones sociales que atraviesan las juventudes (en plural) puede ser útil a la hora de diseñar políticas que buscan favorecer la inclusión social y la igualdad.

En el caso de la política argentina hay una perspectiva que presenta a los jóvenes como seres vulnerables y débiles dentro de la sociedad. El programa aparece como una forma de intervención del Estado que busca integrarlo socialmente a partir del estudio y el trabajo, con el objetivo de generar oportunidades

de inclusión social y laboral que les permitan construir el perfil profesional en el cual deseen desempeñarse, finalizar su escolaridad obligatoria, realizar experiencias de formación, etc. Por otro lado, este programa es presentado como una política que viene a continuar con otras que hacen hincapié en la reducción del desempleo y la pobreza. Así, los jóvenes aparecen como uno de los actores que sufre con mayor crudeza la pobreza y la exclusión social. En este sentido, se puede inferir que los objetivos más “globales” a los que apunta el programa tienen que ver con los procesos de inclusión social, y que la conjunción entre educación y trabajo viene a presentarse como una herramienta particular para atacar dicha problemática en un sector social particular, el conformado por los jóvenes más vulnerables. Otras investigaciones también han destacado que desde este programa se piensa la inclusión social y la inserción laboral como cuestiones articuladas, ya que se busca fomentar la autonomía de los jóvenes haciendo del acceso al empleo el principio vector de la inclusión social (Núñez et al., 2015: 129).

Retomando la clasificación que realiza Chaves (2005), podemos sostener que, en este caso, la imagen que prima es la del joven victimizado. Esta imagen habilita la intervención del Estado para generar oportunidades de inclusión social y laboral en los jóvenes. Las mismas bases del programa presentan a la población objetivo como vulnerable, de allí surgen una serie de representaciones que los posicionan en un lugar pasivo que niega sus potencialidades. A partir de estas imágenes lo que se produce es un desdibujamiento de la idea del joven sujeto de derecho, prevaleciendo la figura del beneficiario de políticas sociales (Núñez et al., 2015: 129).

Por otro lado, encontramos también un pasaje dentro de la resolución que establece que “las y los jóvenes adquieren un valor trascendental y preponderante como actores estratégicos del desarrollo integral de la sociedad, siendo la educación, la formación y los procesos de apoyo a la inserción en empleos de calidad las llaves para el logro del mencionado objetivo” (Resolución 497/2008 MTEySS). En este caso, observamos una imagen más positiva, que se asocia a la que presenta Chaves (2005) como “el joven como ser del futuro”. Esta imagen, muy arraigada en el sentido común, presenta a los jóvenes como los futuros protagonistas del acontecer social, que al estar viviendo ese momento de transición hacia la vida adulta deben ser moldeados –en este caso, por el Estado– con los valores fundamentales de la sociedad: la educación y el trabajo. Lo que está presente es la concepción de la juventud en su condición de etapa de tránsito entre la niñez y la adultez, “una etapa de vida marcada por lo que ya no se es y lo que aún no se ha logrado ser” (Núñez et al., 2015: 128).

En el caso de la política uruguaya no se encuentra una problematización profunda acerca de los procesos de exclusión social, sino que la política tiene un objetivo más concreto y práctico: ofrecer una primera experiencia laboral formal. Se busca fortalecer el vínculo entre el mundo educativo y el mundo del trabajo. A partir de la lectura de los diferentes documentos (que hacen hincapié en las normas, derechos y deberes de las partes) se desprende una imagen de los jóvenes como seres más independientes, a los que el programa viene a intervenir para facilitarles una experiencia laboral concreta, junto con capacitaciones que los preparan para adquirir las competencias que el mercado laboral requiere, entre las que se destacan el compromiso, el trabajo en equipo y la adaptación al cambio/flexibilidad.

En relación a los tipos que presenta Chaves (2005), es posible pensar que las imágenes que mejor representan el caso de la política uruguaya es la del joven como ser en transición y la del joven como ser incompleto. En ambas, lo que subyace es la noción según la cual la juventud es una etapa de transición (relativamente corta) hacia la completitud que se alcanza en la adultez. Durante esta etapa, el Estado aparece brindando las competencias que el mundo laboral requiere para desenvolverse correctamente en el futuro. El hecho de que el rango de edad al que atiende dicho Programa sea tan corto (de entre 16 a 20 años) profundiza la idea de la juventud en tanto etapa de transición, entendida como momento del ciclo vital en el cual simplemente se incorporan las herramientas valoradas socialmente para desempeñarse en la vida adulta. Una etapa del ciclo de vida que solo consta de 4 años no pareciera percibirse como un momento en el cual se puedan vivir experiencias particulares y específicas, por el contrario, podría pensarse que se trata de una etapa de “entrenamiento” para lo que vendrá.

En relación al segundo eje que tiene que ver con el rol de las instituciones, encontramos que, en el caso de la política argentina, el Estado aparece con una función más amplia y general, que tiene que ver con la tarea de la inclusión social de los jóvenes, como ya se mencionó anteriormente. Esta política (enfocada en el ámbito laboral) forma parte de una estrategia más global del Estado relacionada con la reducción de la pobreza y la exclusión social. En el caso uruguayo, la política plantea una intervención más concreta que tiene que ver con poder generar una confluencia entre el mundo del trabajo y el mundo educativo, ofreciendo específicamente un contrato de trabajo a los jóvenes que cumplan con los requisitos de edad, que se encuentren estudiando y que hayan salido sorteados.

Otra institución que aparece es la del mercado. En el caso argentino, se ofrece una variedad de cursos y capacitaciones de orientación al mundo del trabajo, de adquisición de competencias laborales, oficios y apoyo a la inserción laboral, entre otras. El Estado busca mejorar la “empleabilidad” de las y los jóvenes con mayores dificultades de inserción laboral, con lo cual el mercado aparece como la institución que marca el camino y define los criterios que estos jóvenes deben adquirir para mejorar su empleabilidad. En el caso uruguayo, el rol del mercado es aún más fuerte ya que el programa se basa en la oferta de contratos que las empresas ofrecen al Estado y que éste luego distribuye, a partir de un sorteo, a los jóvenes que se hayan inscripto al programa. De hecho, en el diseño del programa se establece que se trata de una “iniciativa interinstitucional” en donde el mercado y el Estado se conjugan para ofrecer contratos laborales reales, en donde los jóvenes tienen establecidos plazos, horarios, tareas y remuneraciones predeterminadas. Sin dudas, las empresas que ofertan los puestos de trabajos se ven también favorecidas al emplear mano de obra barata.

Autores como Miranda y Alfredo (2018), destacan que la noción de “empleabilidad” –que se define a partir de las capacidades y competencias individuales–, es una idea que se presenta muy frecuentemente en planes y programas de formación para el trabajo y la capacitación laboral. El problema de este tipo de perspectiva, según identifican los autores, es que se pierden de vista las situaciones de desventajas relacionadas con el género, la segregación residencial, entre otras.

En relación a la institución educativa no se encuentra un desarrollo demasiado profundo sobre su participación, no obstante, en ambos programas, la educación formal y/o informal aparece como una institución central en la trayectoria de los jóvenes y una condición estricta para acceder a los beneficios de los programas (uno de los requisitos fundamentales de ambos es que el joven esté estudiando al momento de participar del programa).

Por último, en lo que respecta a la relación joven-trabajo podemos distinguir dos niveles de análisis. Por un lado, la concepción (teórica) que se presenta sobre el trabajo y el lugar del mismo en la vida de los jóvenes. Por otro lado, se indaga en los tipos de trabajo concretos que los programas ofrecen y/o impulsan a partir de las acciones desarrolladas.

En lo que respecta a la concepción sobre el trabajo, cabe destacar que ambos programas señalan que el trabajo es la principal vía de inclusión social para los jóvenes. Está presente la idea clásica que circunscribe al trabajo como la institución que inserta al joven dentro de la sociedad. El pasaje de la juventud

a la adultez estaría así representado por la asunción de responsabilidades de reproducción laboral.

En el caso de la política argentina, esta inclusión al mundo laboral puede darse a partir de diversas estrategias. Entre ellas se destacan: la identificación del perfil profesional de los jóvenes; la realización de experiencias de formación y/o de prácticas calificantes en ambientes de trabajo; la iniciación de una actividad productiva de manera independiente o la inserción en un empleo.

En el caso de la política uruguaya, hemos encontrado una argumentación más profunda acerca del valor y la importancia del trabajo en los jóvenes. A diferencia del caso argentino (que no presenta una propuesta de trabajo concreta, sino que enfatiza en estrategias de formación), este programa hace énfasis en la importancia de promover un trabajo de tipo formal y ordenado.

Finalmente, si nos detenemos a analizar concretamente cuáles son las oportunidades laborales que cada programa ofrece, encontramos grandes diferencias. El Programa Jóvenes con más y mejor trabajo se presenta como una instancia en donde el Estado busca una inclusión laboral a partir, fundamentalmente, de capacitaciones y cursos. Si bien una de las estrategias del programa es la intermediación laboral, hemos corroborado –a través de la información oficial que se ofrece– que lo que predomina son las instancias de formación. Por otra parte, las prestaciones económicas que se brindan a los jóvenes que participan del programa no son sustantivas, y en ningún caso se asemejan a un sueldo fijo promedio que se podría obtener en un trabajo formal.

En el caso del Programa yo estudio y trabajo, el eje central es la experiencia laboral concreta. A partir de la selección mediante sorteo, se les ofrece a los jóvenes un contrato laboral con una carga horaria preestablecida (de entre 20 a 30 horas semanales), con una duración de entre 9 y 12 meses no admitiéndose extensiones pasados los 12 meses bajo ninguna circunstancia, y con una retribución regulada según el artículo 22 de la Ley de Empleo Juvenil 19.133. Si bien durante el período que dura el contrato los jóvenes deben asistir a los espacios de formación que brinda el programa, se trata en todos los casos de que los jóvenes concreten, al menos, una experiencia laboral en alguna empresa de la localidad a la que pertenecen.

## **Conclusiones**

Indagar acerca de la concepción sobre los jóvenes en tanto objeto de políticas sociales constituye un tema central, ya que en los últimos años la exclusión juvenil se ha instado fuertemente en las agendas públicas y en los diversos

ámbitos de la vida social. En este sentido, es posible afirmar que estamos en presencia de la emergencia de la “cuestión juvenil”, y ello implica que un problema privado y particular ha pasado a convertirse en un problema público y legítimo de ser discutido (van Raap, 2016: 171).

Retomando la clasificación de partida, hemos observado que mientras que en el Programa Jóvenes con más y mejor trabajo prevalece una imagen del joven victimizado y vulnerable, la cual habilita la intervención de los adultos –en este caso, representada por la institución del Estado–, en el Programa yo estudio y trabajo la representación más sugerente, siguiendo el planteo de Chaves (2005), es la del joven como ser en transición y la del joven como ser incompleto. Estas imágenes nos presentan a los jóvenes como seres que deben ser instruidos para poder desenvolverse en un futuro bajo los valores y normas establecidos por la sociedad de la cual forman parte.

A partir de estas imágenes, se evidencia un correlato entre las opciones laborales que una y otra política ofrecen. En el caso de la política argentina, se hace hincapié en una inserción laboral basada fundamentalmente en cursos y capacitaciones sobre el mundo del trabajo, que buscan fomentar la empleabilidad de los jóvenes, para que en un futuro sean positivamente valorados por el mercado de trabajo. Los estipendios económicos que se ofrecen varían en función de la cantidad de cursos a los que los jóvenes asisten, pero no representan un sueldo que se percibe por una contraprestación laboral. Contrariamente, en el caso de la política uruguaya, esa imagen del joven como ser en transición se condice con una política basada en la oferta concreta de una experiencia laboral, que se rige bajo los términos de un contrato que establece plazos, horarios y montos.

Para concluir quisiéramos destacar dos cuestiones que consideramos centrales a la hora de pensar la temática de los jóvenes y el trabajo.

En primer lugar, retomar la discusión sobre la idea de que la juventud es una construcción social particular de cada contexto. Se trata de dos políticas que atienden juventudes diversas, con necesidades y trayectorias específicas. Si bien ambos programas son comparables en lo que respecta al tema, al momento histórico y a la población a la cual van dirigidos, no se debe perder de vista que la juventud es una categoría social escurridiza. En el diseño, la ejecución y la evaluación de este tipo de políticas públicas se debe tener en cuenta que el uso del término juventud en su versión del sentido común, asociada a atributos biológicos como la edad, pierde de vista la estructuración de la sociedad en clases sociales, ignorando las condiciones materiales y sociales de existencia asociadas a las diferentes posiciones en la escala social.



Por otra parte, surge la pregunta acerca de cómo conjugar, en la actualidad, la idea moderna del trabajo que aparece en ambos programas (la idea de trabajo asalariado, formal y con protecciones) en un contexto en donde el desempleo, la informalidad y la precarización se hacen cada vez más evidentes. En este contexto, el “traspaso” entre educación y trabajo comienza a percibirse como un problema. En tiempos de pleno empleo, el pasaje de la juventud a la adultez (representado por la asunción de responsabilidades de reproducción familiar y laboral) se daba más o menos automáticamente, a partir de procesos de socialización e integración social. Con el fin del Estado de Bienestar, del pleno empleo y el consecuente aumento de las desigualdades, se quebró el modelo de integración de las generaciones jóvenes a la sociedad a través de una secuencia de pasos institucionalizados: de la escuela al trabajo. En este sentido, en la actualidad el problema de la inserción laboral de los jóvenes representa la cara más visible de cambios profundos en los modelos societales, en la cuestión social, en las relaciones entre educación y trabajo, y, fundamentalmente, un desafío para las políticas públicas (Jacinto, Wolf, Bessega y Longo, 2005).

Estas transformaciones (que han generado que el trabajo pierda su capacidad de integrar a los jóvenes al mundo de los adultos) han llevado, como bien destaca Longo (2004), a observar la ausencia de una idea de futuro en los jóvenes. El futuro resulta ser un espacio incierto, lejano y poco imaginable, que expresa la inseguridad y precariedad de sus trayectorias (2004: 25).

Finalmente, resulta pertinente preguntarnos hasta qué punto son positivas estas políticas que buscan “moldear” a los jóvenes bajo los preceptos de un mundo laboral que ya no existe. Incluso, dando un paso más, cabe pensar si no constituye una trampa, en relación a las expectativas creadas en los jóvenes, el hecho de caer en la ilusión de que la capacitación les abrirá las puertas a un mundo laboral “ideal” que ya no está disponible para nadie, menos para el sector de los jóvenes que ha sido, históricamente, uno de los más desfavorecidos por los cambios en el mundo del trabajo.

## Referencias bibliográficas

- ANDRÉU ABELA, J. (2001). “*Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*”, en *Documento de trabajo CETRA*, 2001/03.
- BAUMAN, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- BOURDIEU, P. (2002). **“La juventud no es más que una palabra”**, en Bourdieu, P (2002). *Sociología y Cultura* (pp. 163-173). México: Grialbo.
- BULCOURF, P. y CARDOZO, N. (2008). **“¿Por qué comparar políticas públicas?”**, en *Política Comparada-Documento de Trabajo N°3*. Argentina.
- CASTEL, R. (2010). **El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CHAVES, M. (2005). **“Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”**, en *Última Década N° 23*. Pp. 9-32.
- CHAVES, M. (2017). **“Jóvenes entre el centro y la periferia de la ciudad, del Estado y de la academia. Ciudadanía”**, en *Revista de Políticas Sociales Urbanas N°1*. Primer semestre 2017. Pp. 71-96.
- DE LA GARZA TOLEDO, E. (2001). **“Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo”**, en de la Garza Toledo, E. y Neffa, J. (2001) *El futuro del Trabajo. El trabajo del futuro*. (pp. 11-31). Buenos Aires: CLACSO.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- JACINTO, C., WOLF, M., BESSEGA, C. y LONGO, M. (2005). **“Jóvenes, precariedades y sentidos del trabajo”**. Ponencia presentada en 7° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de la Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 2005.
- LÉPORE, E. y ÁLVAREZ, M. (2015). **“La situación laboral de los jóvenes en la Argentina: diagnóstico actual y principales cambios en el período 2003-2014”**, en *Voces en el Fénix. Revista del Plan Fénix*, año 6, número 51, diciembre 2015. Pp. 40-47.
- LONGO, M. (2004). **“Los confines de la integración social. Trabajo e identidad en jóvenes pobres”**, en *Documento de Trabajo N° 27*. Septiembre 2004. *Serie documentos de trabajo del IDICSO (SDTI)*. Buenos Aires.
- LUCCA, J. y PINILLOS, C. (2015). **“Decisiones metodológicas en la comparación de fenómenos políticos iberoamericanos”**, en *Documentos de Trabajo. Instituto de Iberoamérica Universidad de Salamanca*, España.
- MILLENAAR, V. (2017). **“Un escenario que demanda nuevas miradas: la inclusión laboral de los jóvenes en la Argentina actual”**, en *Trabajo y sociedad*, N° 28. Pp. 343-347.
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Presidencia de la Nación, Uruguay (2015). Programa Yo estudio y trabajo. Disponible en: <http://www.mtss.gub.uy/web/mtss/programa-yo-estudio-y-trabajo>
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de la Presidencia de la Nación, Uruguay (2015). Presentación breve Programa Yo estudio y trabajo. Disponible en: <http://www.mtss.gub.uy/web/mtss/programa-yo-estudio-y-trabajo>

- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Presidencia de la Nación, Argentina (2008). Resolución 497/2008. Disponible en: <http://www.trabajo.gov.ar/jovenes/>
- MIRANDA, A. y ALFREDO, M. (2018). **“Políticas y leyes de primer empleo en América Latina. Tensiones entre inserción y construcción de trayectorias”**, en *Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS*, vol. 31, n°42, enero-julio 2018. Pp. 79-106.
- MIRANDA, A. y Arancibia, M. (2017). **“El futuro está incompleto: la construcción de trayectorias laborales sobre principios del siglo 21”**, en *Trabajo y Sociedad* N° 28. Pp. 195-217.
- NÚÑEZ, P.; VÁZQUEZ, M. y VOMMARO, P. (2015). **“Entre la inclusión y la participación. Una revisión de las políticas públicas de juventud en la Argentina actual”**, en Humberto J. Cubides Cipagauta, H.; Borelli, S.; Vázquez, M; Unda Lara, R. (Editores) (2015). *Juventudes latinoamericanas. Prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas* (pp. 95-140). Colección Grupos de Trabajo. CLACSO. CINDE/UManizales: Buenos Aires.
- OTERO, A. (2011). **“La configuración de transiciones juveniles. Debates actuales sobre la educación y el trabajo”**, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 13, N° 2. Pp. 149-165.
- ROBERTI, E. (2016). **Prácticas laborales juveniles y fragmentación social. La difícil transición de la escuela al trabajo**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- RODRÍGUEZ, E. (2014). **“Políticas públicas de juventud: hacia el reconocimiento de los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo”**, en *Diálogos del SITEAL*. Conversación con Ernesto Rodríguez.
- SEGURA, R. (2017). **“La juventud en plural: desigualdades, temporalidades e intersecciones. Ciudadanías”**, en *Revista de Políticas Sociales Urbanas* N°1. Primer semestre 2017. Pp. 69-70.
- VAN RAAP, V. (2016). **“Juventudes y desigualdades en la Argentina: notas para el debate en torno a la construcción de la problemática juvenil”**, en Vommaro, P. (2016). *Juventud y desigualdades en América Latina y Caribe*. (pp. 167-186). 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO.

# LAS JUNTAS Y LAS ESQUINAS. IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE UN PASADO IDEALIZADO FRENTE A UN PRESENTE “CAÓTICO”

Florencia Paula Vallone<sup>359</sup>  
Jeremías Eduardo Zapata<sup>360</sup>

## Resumen

En el presente trabajo pretendemos analizar cómo en barrios con residentes de recursos económicos similares se construyen estratificaciones entre generaciones distintas en torno a lo que las generaciones mayores consideran es el “respeto”. Mientras que, desde una mirada “adulta”, dicen haber entendido al “respeto” a las “autoridades” como cohesionador de un orden social en el barrio, *señalan* a los más jóvenes por transgredir esas normas que, en sus palabras, valían en “sus” tiempos.

Sin embargo, es posible observar que muchas características que constituían la grupalidad de los jóvenes en el pasado cercano, son compartidas con los grupos actuales. Así, en esta ocasión, nos interesa indagar en la concepción que adultos del barrio Santa Rosa de Temperley tienen de las *juntas* actuales, partiendo de la interpretación que ellos construyen de sí mismos cuando eran jóvenes que *pateaban* por el barrio.

**Palabras clave:** Representaciones – jóvenes – esquinas

## Introducción

Los jóvenes de sectores que viven en barrios obreros o de bajos recursos suelen ser el foco de atención de las miradas prejuiciosas cuando se trasladan de las periferias al centro de la ciudad. Además, son el blanco predilecto de coberturas sensacionalistas que buscan señalar enemigos a combatir. También los adultos de los mismos lugares de residencia, en muchas ocasiones, ven en ellos el origen y causa de los males sociales o la reputación negativa del barrio.

---

<sup>359</sup> Estudiante de la Lic. En Comunicación Social. Miembro del Laboratorio de Estudios Sociales y Culturales sobre Violencias Urbanas- Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: florenciavallone6@hotmail.com

<sup>360</sup> Estudiante de la Lic. En Ciencias Sociales. Miembro del Laboratorio de Estudios Sociales y Culturales sobre Violencias Urbanas- Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: jeremias\_zapata@yahoo.com

Teniendo en cuenta las representaciones *adulto-centristas*, nos proponemos mostrar la forma en la cual muchos adultos entienden que los jóvenes “de hoy en día” no se comportan según los parámetros que las generaciones mayores utilizan para idealizar su pasado, siempre en oposición a un presente “inseguro” caracterizado por una juventud con “falta de códigos”, que “ya no cuida el barrio” ni “respeta a las autoridades”.

Además, intentaremos dar cuenta de una variedad de prácticas de resistencia e identidades que las juventudes vienen llevando a cabo desde hace décadas, y de esta forma, conjeturar que hay saberes aprehendidos que más que separar a las generaciones posibilitan y motorizan las *juntas*<sup>361</sup> a través del tiempo y los diferentes contextos.

En esta primera aproximación nos vamos a detener a pensar a las viejas generaciones que alguna vez formaron parte de juntas pasadas, quedando para futuros trabajos, la exploración sobre las juntas de hoy día.

Para llevar a cabo el trabajo realizamos una serie de entrevistas semi-estructuradas a tres residentes (dos hombres y una mujer) del barrio Santa Rosa de Temperley.<sup>362</sup>

Esta ponencia se inscribe en el marco de una investigación que estamos desarrollando en la Universidad Nacional de Quilmes, “Violencia policial: prácticas policiales vulneradoras de derechos de jóvenes en el partido de Quilmes”, dirigida por Esteban Rodríguez Alzueta, que todavía está en curso.

## 1.

En las barriadas populares algunos jóvenes se encuentran bajo la mirada descalificativa y constante de vecinos poco tolerantes hacia sus conductas en general. Entre ellas, se sienten algo molestos a la predisposición de los jóvenes a juntarse en las esquinas y allí componer su grupalidad en torno al alcohol, las drogas, la música, las motos, etc., hablando de forma poco convencional, visitando a lo “turro” o “wachín” y, así, levantando sospechas al parecerse a los denominados “pibes chorros”.

Puede decirse que estos actores sociales algo desconfiados de los grupos que *paran* en las esquinas son parte de la “vecinocracia” (Rodríguez Alzueta,

---

<sup>361</sup> Grupos de jóvenes que comparten espacios concretos de forma más o menos permanente, en los cuales desarrollan formas determinadas de comportamientos, discursos, identificaciones a través de la vestimenta, música, actividades deportivas y artísticas, etc.

<sup>362</sup> El barrio Santa Rosa pertenece a la localidad de Temperley, partido de Lomas de Zamora. Se encuentra ubicado en el límite con San Francisco Solano (Quilmes) y Claypole (Alte. Brown).

2014). Se trata de vecinos temerosos de todo aquello que, según sus concepciones, pone en peligro sus bienes materiales y, además, la moral del “trabajador” o ciudadano “honesto”. Es una moral que funcionó y debería funcionar de supuesto baluarte de un pasado “armonioso”, caracterizado por relaciones adulto-jóvenes que se basaban en el “respeto”, o, mejor dicho, la aceptación de la autoridad de los primeros por parte de los últimos.

Pero, a pesar de compartir ciertos lugares comunes, no diremos que nuestros entrevistados sean integrantes de la vecinocracia en un sentido “puro”, ya que, si bien en mayor o menor medida reproducen los discursos prejuiciosos de la misma, en la práctica se relacionan con aquellos jóvenes usualmente *etiquetados* negativamente, de forma tal que tienden a ir y venir entre ambos polos de comportamiento.

Por otra parte, la juventud de los entrevistados estuvo marcada por una serie de comportamientos y formas de estar en el barrio que probablemente no figuran entre los valores del “buen vecinócrata” de mediados de los 80, y aún hoy siguen, en mayor o menor medida, compartiendo formas parecidas de vestimenta y maneras de hablar o usar drogas.

En consecuencia, según sus testimonios, tenderían a remitir a su juventud para, desde una mirada adulta, señalar cómo deberían comportarse “los chicos de hoy en día”. Pero, por el contrario, estarían dando cuenta de diversas maneras en las cuales en el pasado supieron, y siguen sabiendo, componer grupalidad que, en definitiva, los asemeja a los “pibes chorros” o “barderos” (Rodríguez Alzueta, 2016).

A través de los testimonios se pone en juego una forma de entender al pasado de manera idealizada en contraposición a un presente bastante “caótico” (Entel, 2007). En este esquema, se lamenta y suele atribuir las culpas a los “pibitos” que le “faltan el respeto”, que andan “atrevidos” y “ya no cuidan el barrio”.

## 2.

Para Norbert Elias (1998) existen comunidades que se estructuran de manera desigual más allá de las clases sociales. Es decir, los diferentes grupos intentan imponer unos a otras formas simbólicas de dominación. En palabras del autor:

“Resultaba sorprendente, en primera instancia, que los habitantes de un área sintiesen la necesidad y fuesen capaces de tratar a los de otra como inferiores y, en cierta medida, pudiesen hacerles sentirse inferiores. No había diferencias de nacionalidad, origen étnico, co-

lor o raza entre los residentes de ambas áreas. Tampoco diferían en cuanto a tipo de ocupación, ingresos o nivel educativo; en suma, en cuanto a su clase social. Las dos eran áreas de clase obrera (...). Un grupo estaba integrado por residentes antiguos establecidos en el vecindario desde hacía dos o tres generaciones, en tanto que el otro grupo lo formaban recién llegados (Elías, 1998, p. 222).”

Ahora bien, aunque el autor reflexiona sobre dos grupos de distintas áreas, establecidos y forasteros, nosotros haremos referencia a dos grupos al interior de un mismo barrio cuya diferencia radica en cuestiones generacionales. Así, serían los adultos quienes reclaman a los jóvenes que reconozcan “jerarquías” en su lugar de residencia. En este esquema de poder los primeros tendrían una *posición* dominante frente a la *subordinación* de los jóvenes.

El problema surgiría cuando los adultos perciben que los jóvenes no se atienen a las pautas sociales que hacen o deberían hacer a lo que entienden como cohesión en el barrio, pero que nosotros planteamos como estratificación. Aquí la noción de “respeto” en tanto aceptación de *autoridad* es central, tal como puede observarse en los siguientes relatos.

“Nora:<sup>363</sup> Cuidábamos a los viejos. Los pibes ya no tienen respeto, ya no cuidan el barrio. Nosotros cuidábamos al barrio porque nos quedábamos en la esquina para ver que no le pase nada a los que llegaban de trabajar (...) Los pibes ahora no tienen códigos porque bardean en el barrio”.

“José:<sup>364</sup> Ahora está todo descontrolado. Vos ves un wacho en la calle y te mira mal y te quiere pelear. Antes no era así. Teníamos bardo con los de La Gloria... a veces se agarraba a piñas uno, pero listo, ahí cortábamos. Antes era muy distinto a lo que es ahora. Ahora cualquiera anda con un fierro, y ya te mete un tiro, cualquier cosa. Es problemático. Yo paso y los saludo, y te miran nada más. No te tienen respeto porque no te conocen”.

---

<sup>363</sup> Tiene 52 años, está casada y tiene 5 hijos (dos varones de 30 y 6 y tres mujeres de 28, 27 y 23 años). Volvió al barrio hace 4 años. En varias ocasiones tuvo que irse del mismo debido a problemas personales, familiares y de vivienda. Tuvo problemas de adicción a la heroína y contrajo VIH en el año 86. Hoy solamente consume marihuana con sus hijos y amigos en el patio o en la vereda de su casa.

<sup>364</sup> Tiene 50 años y un hijo de 18. Nunca se casó y siempre vivió en el barrio. Contrajo VIH en el año 86. Hoy consume cocaína de vez en cuando, según sus palabras. No trabaja, cuenta con una pensión no contributiva por discapacidad.

“Oscar:<sup>365</sup> Están re atrevidos los pendejos. Ya no hay respeto. Se mandan cualquiera y no les importa nada. Antes nosotros bardeábamos, pero no así, cuidábamos el barrio. Ahora nada que ver, no respetan nada. Rompen las bolas con las motitos todo el día, se la pasan haciendo ruido para molestar”.

Así, mientras podríamos entender a ese tan aclamado “respeto” como eje articulador de relaciones desiguales, los entrevistados lo conciben como valor fundamental, cohesionador central para la “buena convivencia”. Éste, en la representación que hacen de su juventud, estaba muy presente. Para ellos, la ecuación es simple y directa: había cohesión porque había “respeto”, es decir, había reconocimiento y aceptación de la *autoridad*.

Según los entrevistados, el barrio actual es caótico, y eso se debe a que, obviamente, “no hay respeto”. Y no lo hay porque los “wachines” no lo entienden como valor. Al estar “atrevidos”, ven a las relaciones con ellos como conflictivas. Hoy el barrio “está distinto” porque no hay “respeto”.

Pero ¿hasta qué punto la cohesión social a la cual aluden caracterizaba el barrio a mediados de los años 80?, ¿en qué medida el “respeto” implicaba “unión” entre adultos y jóvenes en el barrio de los entrevistados durante su juventud?

Quizás el siguiente relato nos permita poner en duda la fuerza de los lazos sociales entre generaciones.

“Nora: Mi mamá trabajaba doble turno, nunca estaba, así que yo acostaba a mi hermana, agarraba la guitarra y me iba a caminar para otros barrios (...) Casi ningún padre estaba en la casa, nadie nos decía: ¿a qué hora venís?, ¿para dónde vas? A ellos no les importaba que nos drogáramos.

“Mi viejo había muerto y mi mamá tuvo que empezar a trabajar todo el día. Los demás tenían mambos parecidos. Si bien algunos tenían a sus padres, tampoco había mucha comunicación. Nos juntábamos entre nosotros para no estar solos en casa”.

Además, no sólo los lazos entre generaciones eran bastante endebles, sino que la relación entre ambos pareciera ser algo conflictiva. Si bien había saludos

---

<sup>365</sup> Tiene 51 años y nunca se casó ni tuvo hijos. Contrajo VIH en el año 86 y tuvo problemas de adicción a la pasta base. Según él, hoy intenta mantenerse ocupado en changas que realiza a sus vecinos para no tener tiempo de consumir droga. Aunque, cuenta que, de vez en cuando, va a lo de Nora a pedirle algunas “flores”.



entre ellos, los jóvenes quizás percibieran un cierto malestar por parte de los adultos, los cuales no soportaban demasiado a la “vagancia”.

“José: La gente mayor del barrio te saludaba, pero te miraba como diciendo, “Este, hincha las pelotas. Está tomando ahí y yo me tengo que levantar a las cinco de la mañana para ir a laburar”. Y en un punto tenían razón, porque nosotros amanecíamos y veíamos a la gente que iba a trabajar. Los saludábamos. Todos los días amanecíamos, poníamos música, y la gente diría, “Este está loco”, y nosotros decíamos, “Estos caretas de mierda...” Otra gente del barrio es buena. Otra ahí... te tenía ahí”.

Para peor, los adultos eran los demandantes del accionar policial sobre los jóvenes. Los primeros, hacían las veces del “olfato social” que necesita el “olfato policial” (Rodríguez Alzueta, 2014).

“Oscar: La policía nos llevaba y nos decía que los habían llamado los vecinos. Al otro día volvíamos a la esquina y a la tarde nos llevaban otra vez”.

“José: Un par de veces llamaron a la yuta para que los dejemos dormir. Nos juntábamos y pintaba la gorra”.

Probablemente, la idea de “respeto” sea hoy utilizada por estos adultos para reclamar una posición dominante en el barrio que ellos creen que les corresponde. Al decir que los “pendejos” hoy les faltan el respeto, ven en ellos una actitud de no asimilación de la posición subordinada que los entrevistados dicen haber aceptado y reproducido implícitamente al entender sus relaciones con los adultos de aquellos años de forma “respetuosa”. Además, es posible que necesiten de la noción de “respeto” para poder construirse así la imagen dicotómica entre lo “bello” del pasado y lo “feo” del presente, fealdad directamente relacionada a la impotencia de no sentir que efectivamente ocupan, ahora que son adultos, un lugar privilegiado en la estructura social del barrio.

### 3.

“Ahí donde brinda la vida,  
en la esquina de mi barrio”

La Renga

Los entrevistados, al parecer, buscan distanciarse de los “pendejos” atribuyéndose un cierto carisma distintivo de grupo (Elías, 1998) del cual hoy los “pibitos” carecen. Pero a medida que vamos recogiendo más testimonios, podemos entrever que la situación de Nora, José y Oscar no sólo era similar a la de las juntas actuales por encontrarse, por así decirlo, relacionados a los adultos a través de la desconfianza y el vigilantismo, sino, también, por desarrollar formas de grupalidad y prácticas identitarias que puede que varíen en contenido, pero que, en cuanto a su estructura, son semejantes.

Para muchos adultos que los jóvenes estén en las esquinas es “hacer nada” (Rodríguez Alzueta, 2016) y en los relatos podemos entrever esta cuestión. Son ellos mismos quienes refieren a sus experiencias a partir de pensarse “al pedo”, “sin nada que hacer”, pero, si prestamos más atención, es posible entender a ese “hacer nada” como una variedad de formas de pasar el tiempo, conocer otras personas, construir relaciones, etc.

Paul Corrigan (2010) establece que para la mayoría de los chicos lo que existe es la calle y define “hacer nada” como una actividad.

“Nora: Íbamos caminando re locos con La Panky, el novio y Mago, y la Panky le dice al novio: —che, boludo, ¿nunca prendiste fuego un micro? —y él le contesta: —¿Estás en pedo, Silvana? Noo, ¿cómo vamos a prender fuego un micro? Esas son cosas que usan los pendejos. Aparte hay casas, se prenden fuego los cables. Pero bueno, dale, trae todas las cosas. —Y prendimos fuego el colectivo. Costó mucho, hasta que al fin reventaron los vidrios. Y ahí dijimos —fuaaa— y, en vez de encanutarnos, estábamos haciendo una fiesta porque prendimos fuego el colectivo. Fue una transgresión muy loca. Y... ¿Para qué? Y, porque no había otra cosa. Casi ningún padre estaba en la casa, nadie nos decía —¿a qué hora venís?, ¿para dónde vas? — nadie tenía un peso. De todo se hacía una joda, de cualquier cosa. No te querías ir, aunque te cagaras de hambre”.

“José: Me acuerdo de que Oscar en ese tiempo compraba revólveres y yo se los pedía y hacía cualquiera. Una vuelta fuimos con el finado Lalo y robamos como cuatro colectivos. A la gente que estaba en el micro le sacamos todo. Enrochados hacíamos cualquiera. Y así éramos, pero yo tuve suerte porque nunca me pasó nada. Zafé. Después andábamos re “empilchados”. Nos cagábamos de risa. Hacíamos cualquiera, era para joder”.

El elemento fundamental de “hacer nada” es hablar, intercambiar historias que pueden o no ser ciertas, pero son lo más interesante posible (Corrigan, 2010).

“Nora: Una vez que nos fuimos al río nos empepamos y cada uno hizo la suya. Oscar se perdió y volvió al barrio al otro día todo raspado, con la ropa rota. Cuando le preguntamos por dónde se había metido, nos dijo que estuvo como 4 días perdido, que lo había secuestrado y torturado la policía. Nos cagábamos de risa porque el chabón lo decía en serio y bueno, estuvo hablando de eso una banda de tiempo y nosotros le decíamos que sí, que le había pasado eso”.

No siempre las anécdotas eran “alegres” o “divertidas”, sino que, otras veces, las muertes de amigos o conocidos eran tema de conversación. En este punto, nos parece importante dar cuenta de una delgada línea que separaba los “juegos” de la posibilidad de morir. La muerte sólo era tema de charla una vez sucedida.

“Nora: Estábamos tan locos y al pedo que hubo un tiempo en que se puso de moda la ruleta rusa. Yo perdí un montón de amigos así. Cuando nos veíamos nos preguntábamos —¿che, a quién le pasó ahora? —Hablábamos de eso”.

Corrigan (2010) manifiesta que los jóvenes no eligen la calle como un lugar maravilloso para estar, sino que la ven como el sitio donde está la mayor chance de que algo pase. Como dice Nora, “no había otra cosa”.

“José: Con mis viejos estaba todo bien. Problemas en casa no tenía, pero me aburría. Me iba a la calle, a la esquina y estábamos todos ahí. La onda era joder, hablar. Curtíamos ahí”.

Las “*ideas raras* representan el *algo fundamental de hacer nada*. Surgen de las expectativas de futuro y el continuo aburrimiento. Una buena idea debe contener las semillas del cambio continuo, lo mismo que de alboroto y participación” (Corrigan, 2010). Las anécdotas de Nora y José serían esas “*ideas raras*” de las que habla el autor, ya que, para ellos, no sólo implicaban “transgresiones” o “jodas” en un aburrimiento constante, sino que también significaban fortalecer su grupalidad.

La música, por otro lado, los identificaba, era un elemento que daba sentido a las *juntas*.

“Nora: La música era importante, porque la escuchábamos en la calle y la bailábamos en el barrio, nos tirábamos unos pasos. Bailábamos cumbia. Eso nos unía. Pero cuando hacíamos música, hacíamos rock and roll. Nos juntábamos en lo de Oscar a escuchar los último longplay que salían. Estos tipos, como Ozzy, eran inalcanzables, dioses que nunca iban a venir”.

“Oscar: Estábamos en la esquina, después entrábamos a escabiar. Venían pibes de La Paz, porque pasábamos música. Y nosotros también íbamos para allá”.

“José: Éramos pendejos, salíamos a la esquina, nos gustaba estar en la calle. Poníamos rock and roll”.

Sin embargo, mientras que cuando eran jóvenes escuchar cumbia y rock and roll en la calle era parte de una especie de *ritual* que solía “perturbar” a algunos de los vecinos, en el presente, son ellos mismos quienes señalan a los “pibitos” porque “se la pasan haciendo ruido para molestar”.

“Oscar: Y los pibitos se la pasan ahí escuchando cumbia. Nada que ver...no tienen cultura. Molestan nada más”.

También la forma de vestirse era fundamental a la hora de conformar una identidad grupal.

“José: Nos vestíamos con chupines, zapatillas negras. Nos lookeábamos”.

Pero la manera de vestirse no sólo expresaba identidad, sino que, además, tenía fines instrumentales. Corrigan (2010) afirma que otro componente fundamental de “hacer nada” es pelear y habla de las peleas como una ocasión excitante, interesante e importante, fácil de ocasionar y con pocos riesgos. Agrega que mientras que para algunos chicos se trata de un acontecimiento no frecuente, para otros es el mayor suceso de cada sábado por la noche. Es para éstos últimos para quienes pelear sería un gran componente de “hacer nada”.

“Nora: El último detalle para salir del barrio era arreglarse los cintos, ver quién tenía los cintos más pesados. Se peleaban con ellos. Eso pasaba siempre. Los lugares más buscados para pelearse eran las sociedades de fomento, porque no tenían patovicas”.

La manera de vestirse se relacionaba de forma directa con las peleas, planificadas de antemano.

“Nora: A veces pintaba tener problemas con los de otro barrio. Pero bueno, la gente que va a Rimbo, sabe a lo que va y los que van al Docke, saben a lo que van”.

Por otro lado, las motos (las cuales hoy son “molestas” para Oscar) ocupaban un lugar central. Al parecer, alrededor de las mismas giraban algunas peleas. Eran la excusa perfecta para que éstas tengan lugar.

“Nora: A bailar iban todos en moto. Estaban los roba motos siempre. Cuando te tocaban la moto, ahí se armaba el cachengue”.

Corrigan (2010) expresa que el carácter de las peleas es definido por el contexto y que, si éstas fueran “reales”, las calles de algunas ciudades estarían bañadas en cadáveres. Finaliza diciendo que ellas son “simplemente algo... en nada”.

## Reflexiones finales

A partir de los testimonios pudimos interpretar las relaciones de poder al interior de barrios en donde sus residentes no se diferencian por recursos materiales, pero ocupan posiciones de acuerdo con formas simbólicas de estratificación. Es así como los adultos reclaman “respeto” por parte de los jóvenes, un bien simbólico que, entienden, debería otorgarles una posición dominante frente a los segundos.

Para las generaciones adultas el “respeto” no organiza jerarquías, sino que cohesiona un orden social que implica “tranquilidad” en el barrio.

Sin embargo, a medida que fuimos avanzando con las entrevistas, pudimos observar que mientras que en el pasado nuestros entrevistados solían ser aquellos “pibes” a los que algunos vecinos del barrio *tildaban* de “barderos”, hoy, son ellos mismos quienes desde el discurso reproducen estigmas que recaen sobre los más jóvenes.

Por otro lado, intentamos mostrar la forma en la cual estos adultos, en su juventud, construían grupalidad y *paraban* en las esquinas a “hacer nada” de una forma similar a la que hoy tienen los jóvenes de “romper las bolas”.

Así, una posible pregunta para una futura profundización del presente trabajo sería, ¿qué relación existe entre las *viejas juntas* y las *nuevas juntas*? ¿Hay “patrones en común” que atraviesen a distintas generaciones en un mismo barrio?

## Referencias bibliográficas

- CORRIGAN, P. (2010). *“Resistencia a través de la cultura. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra”*. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP: La Plata.
- ENTEL, A. (2007). *La ciudad y sus miedos. La pasión restauradora*. La Crujía Ediciones: Buenos Aires.
- ELIAS, N. (1998). *“Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados”*, en: *La civilización de los padres y otros ensayos*. Grupo Editorial Norma: Bogotá.
- RODRÍGUEZ ALZUETA, E. (2014). *Temor y control. La gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. Futuro Anterior: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ ALZUETA, E. (2016). *“Consumo y delito. Si no hay futuro hay joda”*, en: *Hacer bardo. Provocaciones, resistencias y derivas de jóvenes urbanos*. Malisia: La Plata.

# **LAS MEDIDAS EXCEPCIONALES EN LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES, EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA.**

Eugenia Sequeira  
Ángel Esteban Villagra<sup>366</sup>

## **Resumen**

Se presentan los principios que regulan la intervención de los distintos operadores en el sistema de protección de los derechos de la niñez y los resultados del análisis de contenido realizado sobre los expedientes judiciales del control de legalidad, en las medidas excepcionales adoptadas por los órganos administrativos, para esa protección, en la ciudad de Córdoba. En particular se muestra el perfil socio familiar de los niños sujetos de esas medidas, y la aplicación efectiva de los procedimientos establecidos por la legislación vigente.

**Palabras claves:** Niñez y Adolescencia – Derechos – Medidas excepcionales

Nos proponemos analizar a las medidas excepcionales en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, desde el punto de vista de la práctica de los órganos administrativos y judiciales que intervienen en estas medidas tendientes a hacer efectiva dicha protección. Presentamos algunos resultados de dos investigaciones donde analizamos el contenido de los expedientes de control de legalidad de las medidas excepcionales de protección de los derechos de los niño/as y adolescentes, adoptadas por la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF), y/o las Unidades de Desarrollo Regional (UDER), sobre una muestra representativa de los mismos. Cuatrocientos catorce expedientes constituyeron el universo total de los obrantes en los Juzgados de Niñez, Juventud y Violencia Familiar de la ciudad de Córdoba, conforme a la información que aparece en el Sistema Informático del Poder Judicial de la provincia, para los años 2013 y 2014. Se construyó una muestra de ese universo, que resolvimos que abarcara un total de cincuenta y nueve expedientes, distribuidos proporcionalmente y en forma aleatoria entre las doce secretarías de los cuatro Juzgados de Niñez, Juventud y Violencia Familiar. Se analizaron en dichos expedientes ciento cinco medidas excepcionales (en algunos casos se adoptaron más de una medida en un mismo expediente, en función de la existencia de hermanos), cuarenta y ocho autos interlocutorios de control de

<sup>366</sup> Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Correos electrónicos: eugeniasequeira@hotmail.com – avillagra57@gmail.com

legalidad de esas medidas (no en todos los expedientes analizados se había dictado la resolución), y cuarenta y cuatro informes sociales elaborados por los trabajadores sociales intervinientes (en algunos se habían elaborado más de un informe social, y en otros no se encontraron informes sociales).

### **A) Las normas y los principios aplicables a las medidas de protección excepcionales de los derechos de los niños, niñas y adolescentes**

El Estado, conforme a la Convención sobre los Derechos del Niño, está obligado a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas que resulten necesarias para proteger al niño de cualquier forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación (Convención sobre los derechos del niño. Art. 19). Debe también evitar que el niño sea separado de sus padres, contra la voluntad de estos (Convención sobre los derechos del niño. Art. 9). No obstante ello, en manera excepcional, la autoridad competente, con control judicial, puede disponer esa separación, cuando resulte necesaria para salvaguardar el interés superior del niño. En estos casos, los interesados (niños, padres, y otros familiares convivientes o no convivientes), deben poder participar en el procedimiento de la separación, y dar sus opiniones al respecto. Producida la separación el Estado debe garantizar al niño objeto de la medida, poder mantener relaciones personales y contacto regular con sus progenitores.

La ley nacional 26061 de Protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes fue sancionada en el 2005 y tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte. En su art. 39 se establece que “las medidas excepcionales son aquellas que se adoptan cuando las niñas, niños y adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio”. A través de estas medidas se busca la conservación o recuperación del ejercicio y goce de los derechos vulnerados al niño/a, y la reparación de sus consecuencias (Ley nacional 26061, de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Art. 39). Estas medidas deben ser limitadas en el tiempo y sólo se pueden prolongar mientras persistan las causas que les dieron origen. Son procedentes cuando, previamente, se ha-



yan cumplimentado debidamente las medidas de protección integral de derechos (Ley nacional 26061, de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Art. 33). Una vez declarada la procedencia de la medida excepcional, la autoridad local de aplicación debe notificar a la autoridad judicial competente dentro del plazo de veinticuatro horas (Ley nacional 26061, de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Art. 40). Ésta dentro del plazo de setenta y dos horas de notificada, con citación y audiencia a los representantes legales, debe resolver la legalidad de la medida; resuelta ésta, la autoridad judicial competente debe derivar el caso a la autoridad local de aplicación para que ésta implemente las medidas pertinentes. Se establece una doble instancia de intervención –administrativa y judicial, un sistema binario, que respeta lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño.

En la provincia de Córdoba, su Constitución, sancionada en 1987, establece que el niño/a tiene derecho a que el Estado, mediante su responsabilidad preventiva y subsidiaria, le garantice el crecimiento, el desarrollo armónico y el pleno goce de los derechos, especialmente cuando se encuentre en situación desprotegida, carenciada o bajo cualquier forma de discriminación o de ejercicio abusivo de autoridad Córdoba. (Constitución Provincial. Art. 25). En el año 2007 la provincia de Córdoba, a través de la ley 9.396, adhiere a los principios y disposiciones previstas en la Ley Nacional N° 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Finalmente, en el año 2011 se sanciona la ley 9.944 de Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, que consagra tres niveles de protección respecto de los derechos de la niñez: a) medidas y procedimientos de primer nivel Córdoba. (Ley 9944 de Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Título IV. Capítulo I. Art. 41). Medidas de Promoción, que suponen la implementación de políticas públicas de promoción de derechos, políticas de prevención de vulneración de derechos; incluyendo así mismo actividades de coordinación interinstitucional e intersectorial; b) medidas y procedimientos de segundo nivel Córdoba. (Ley 9.944 de Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Título IV. Capítulo II. Art. 42 a 47). Medidas de protección. Son aquellas que se toman para preservar o restituir el pleno goce y ejercicio de los derechos amenazados o vulnerados. En ningún caso estas medidas pueden constituir la separación de la niña, niño o adolescente de su centro de vida y c) Medidas y Procedimientos de Tercer Nivel Córdoba medidas excepcionales (Ley 9.944 de Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Título

IV. Capítulo III. Art. 48 a 55): son “aquellas que se adoptan cuando las niñas, niños o adolescentes estuvieran temporal o permanentemente privados de su medio familiar o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio.

Asimismo, esta materia está regulada por una serie de principios sustantivos y procesales que caracterizan y especifican el sistema de protección de los derechos de la niñez, y constituyen un importante elemento orientador para la intervención de los distintos operadores en los organismos administrativos y judiciales que lo constituyen. Esta potencialidad orientadora, no se limita a guiar la actividad legislativa o de los operadores jurídicos, exclusivamente, sino que, por el contrario, alcanza a la actividad, rol y funciones de todos los que, desde otras áreas disciplinares (trabajo social, psicología, educación, etc.), participan en las diferentes etapas y modalidades –administrativa y judicial– de esta protección, y que deben, por tanto, enderezar sus funciones hacia el logro de los fines que suponen estos principios. Estos principios generales del derecho de la niñez, como ya hemos señalado en una publicación anterior, son principios positivos, explícitos, en su mayoría, aunque no todos, y sectoriales, en cuanto se los utiliza en la interpretación, integración y sistematización de las normas que regulan la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (VILLAGRA, ÁNGEL Y SEQUEIRA, EUGENIA 2016, p 206). Pueden ser clasificados en principios materiales o de fondo, y en principios adjetivos, de procedimiento o de forma. Los principios sustantivos o materiales son aquellos que establecen el contenido de los derechos de la niñez, mientras que los principios formales, adjetivos, o de procedimiento regulan los mecanismos para promover, proteger y hacer efectivos los derechos de la niñez, a través de los órganos del Estado y de las organizaciones no gubernamentales.

Entre los principios positivos sustantivos o materiales, que hemos desarrollado en la publicación mencionada, se destacan los siguientes: el niño como sujeto activo de derechos, el interés superior del niño, la responsabilidad primaria de la familia, y conjunta y subsidiaria de la comunidad y el Estado, la familia como núcleo central de protección, la excepcionalidad de la separación del niño de su familia, la igualdad y no discriminación y la efectividad de los derechos del niño. Entre los principios adjetivos o procedimentales podemos mencionar al principio de orden público, el de intervención mínima y dañosidad mínima, el de proporcionalidad de la reacción, el de protección de la intimidad y secreto, el de interdisciplinariedad de la intervención, el de concentración, el de intermediación, el de oficiosidad, el de la verdad real, el de reformabilidad de las decisiones y el de participación de los niño/as y de los padres en el procedimiento administrativo y judicial.

## **B) El perfil socio económico de los niño/as y su núcleo familiar**

A partir de los resultados obtenidos respecto al perfil socio económico de los niños, niñas y adolescentes, sujetos de protección, y de sus núcleos familiares, se observa que la distribución por sexo se encuentra cercana a la proporcionalidad (52% de los niños son mujeres y el 48%, varones). Desde el punto de vista de la edad en la muestra obtenida la mayor cantidad de niños se encontró en el rango que va desde el nacimiento hasta los seis años. De estos, un seis por ciento tenía menos de dos meses. En relación al ámbito escolar, se destaca como información relevante un alto porcentaje de niños, niño y adolescente que no asistía a la escuela, aunque por su edad debía concurrir a una institución educativa de los niño/as en edad escolar, el 53% se encontraban escolarizados, y cursando de acuerdo a lo esperado para su edad cronológica, el 2% eran repitentes y el 43% no asistían a una institución educativa, a pesar de que por su edad deberían concurrir; en un 2% no se contaba con datos. La no escolarización, en niños que correspondería estarlo, da cuenta de una importante deuda del Estado en materia de garantizar derechos establecidos en la normativa vigente. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita Córdoba. (Ley 9944 de Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes Artículo 18). La problemática de los niños no escolarizados, favorece los procesos de fragmentación social, aumenta las desigualdades y profundiza su situación de vulneración.

En lo que se refiere a la situación salud de los niño/as, más de la mitad presentaba algún problema de salud, apareciendo las lesiones físicas (30%), la desnutrición (18%) y los problemas relacionados con la salud mental (17%), las más frecuentes.

Los niño/as vivían en su mayoría en la familia monoparental con jefatura femenina, en segundo lugar, la familia nuclear. Más de la mitad de los niños, niñas y adolescentes residían en familias numerosas.

Con respecto a la situación laboral de los progenitores, en el caso de las madres, la mitad trabajaba, desempeñándose como cuentapropista sin aportes. En cuanto a los padres, menos de la mitad estaba inserto en el mercado laboral, siendo la más relevante actividad, la desarrollada como cuentapropista sin aportes. Está situación refleja que hay una fuerte inserción de los adultos responsables en el mercado informal del trabajo, con trabajos poco calificados, de bajos ingresos y sin la protección social que otorgan los trabajos formales.

En cuanto a la situación de salud de las madres, más de la mitad presentaba algún problema de salud. El consumo de sustancias ilegales y problemas vinculados a la salud mental fueron lo más frecuentes.

### **C) Las medidas excepcionales en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, desde el punto de vista de la práctica de los órganos administrativos y judiciales que intervienen en las medidas tendientes a hacer efectiva dicha protección.**

a) La legislación vigente obliga al Estado a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas que resulten necesarias para proteger al niño de cualquier forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación. Se debe también evitar que el niño sea separado de sus padres, contra la voluntad de estos. No obstante ello, en manera excepcional, la autoridad competente, con control judicial, puede disponer esa separación, cuando resulte necesaria para salvaguardar el interés superior del niño y los derechos reconocidos a la niñez.

b) El procedimiento para la adopción, seguimiento, innovación y cese de estas medidas excepcionales, establecido en la legislación nacional y provincial vigente, está también regulado por una serie de principios, sustantivos y procesales que caracterizan y especifican el sistema de protección de los derechos de la niñez, y constituyen un importante elemento orientador para la intervención de los distintos operadores en los organismos administrativos y judiciales que lo constituyen, en dichas medidas.

c) Si bien el cambio de legislación, y de paradigma respecto a la protección de los derechos de la niñez pretendía evitar la criminalización de la pobreza, hoy todavía la mayor parte de las medidas excepcionales se adoptan respecto a familias con un alto nivel de necesidades insatisfechas (71%). La tarea de protección y restitución de derechos enfrenta el desafío de operar en el contexto de importantes desigualdades, que llevan a que la niñez sea uno de los grupos más vulnerados. Se hace fundamental entender cómo se articulan la concepción de la protección integral de derechos establecidos en las normas con las condiciones sociales concretas y con algunas prácticas e instituciones mediante las cuales el Estado se dirige a la niñez, en general, y a los grupos más vulnerables en particular.

d) Como hecho significativo de la investigación, aparece el alto porcentaje de expedientes donde no consta de datos respecto del nivel de instrucción de

los progenitores (un 79% de las madres y en un 88% en los padres no se contaban con esta información). Esta falta de información es mayor aún respecto al padre, respecto de la situación de salud del progenitor, en un 81% no había registros, por lo que los resultados obtenidos no resultan estadísticamente importantes. Es posible que esto se deba, por un lado, a que en muchos casos no existía vínculo paterno filial, y por el otro a que existen prácticas instituidas, respecto a que las cuestiones referidas a la reproducción cotidiana y la crianza de los hijos, corresponde al rol femenino, reforzando las intervenciones, en muchos casos, estas concepciones, al indagar generalmente prioritaria o exclusivamente, en los familiares por vía materna. En el mismo sentido, se ha observado que los profesionales intervinientes antes de la toma de la medida excepcional, al entrevistar a otros familiares, representantes o allegados del niño, en una gran mayoría de los casos estos son mujeres y pertenecen a la familia materna. De los familiares entrevistados el 71% son mujeres (abuelas, tías, hermanas, bisabuelas, etc.) y solo el 29% varones. El 74% de los entrevistados pertenecen a la familia materna, y el 26% a la familia paterna. Esto muestra que se sigue reforzando y reproduciendo la prevalencia del rol materno sobre el paterno, en los ámbitos familiares, y en relación al cuidado personal de los niño/as. Posiblemente esta situación se revierta a partir de que la SENAF ha implementado formularios para la solicitud de la adopción, prórroga innovación y cese de las medidas de protección y de las medidas excepcionales.

e) La negligencia en el cuidado del niño por parte de los padres o guardadores (54%) y/o el maltrato o violencia física y/o psicológica o emocional al niño (38%), constituyen las principales situaciones que han originado las demandas de intervención de los organismos administrativos y posteriormente la adopción por parte de estos de una medida excepcional. En el 89% de los casos, las vulneraciones de derechos que originaron la adopción de las medidas excepcionales, se venían dando a lo largo del tiempo, es decir correspondían a situaciones que ya podían ser calificadas como crónicas, al momento de la intervención de los organismos de protección de derechos.

f) Las normas vigentes establecen que las medidas excepcionales proceden cuando la aplicación de las medidas de protección integral ordinarias resulten insuficientes o inadecuadas para su situación particular (Ley N° 9.944. Art. 48). En los expedientes judiciales donde se formaliza el control judicial de las medidas excepcionales, en 76% de los casos analizados, no consta la adopción de medidas de protección anteriores. La emergencia y urgencia de las situaciones pueden ser uno de los motivos que fundamentan la ausencia de implementa-

ción de medidas de protección anteriores a la adopción de las medidas excepcionales, en una amplia mayoría de los casos.

g) Conforme a lo observado en los expedientes los trabajadores sociales intervienen en el 71% de las medidas, los psicólogos en el 53%, los médicos en el 13%. De ese análisis se desprende también que en el 99% de las medidas, existen informes técnicos para fundamentarla, y fueron elaborados en forma individual en el 68% de los casos (42% trabajadores sociales, 25% psicólogos y 1% otros profesionales). En el 7% fueron elaborados en forma conjunta por trabajadores sociales, y en forma conjunta interdisciplinaria en el 25% de los casos (en el 17% entre trabajadores sociales y psicólogos). Si bien la adopción de las medidas excepcionales siempre va acompañada de informes técnicos, en muchos casos los informes son elaborados en forma individual o por equipos de una sola disciplina. En general se puede observar una mayor incidencia de los informes elaborados por profesionales del Trabajo Social, en la adopción y fundamentación de las medidas. De lo arriba detallado se desprende una escasa labor interdisciplinaria y trabajo en equipo en la elaboración de los informes, que podrían deberse a razones presupuestarias y de falta de recursos humanos. Esta situación va en contra a lo establecido en la legislación vigente respecto a la protección de los niños, niñas y adolescentes que concibe la intervención del trabajador social como miembro de un “equipo o cuerpo” técnico inter o multidisciplinario (Ley 9944. Art. 46).

h) En función del principio de inmediación en la decisión, y de participación del niño en el procedimiento, del derecho del niño a ser oído, y que su opinión sea tenida en cuenta en todas decisiones que se adopten en relación a ellos, antes de la adopción de una medida excepcional, los equipos técnicos de la SENAF, de las UDERs o de los Servicios locales que correspondiere, deben tener una entrevista personalizada, con el niño/a, con sus progenitores y/u otras personas involucradas (Ley N° 9.944 Art. 46). En el 54% de los expedientes analizados consta su realización. En un 30% de las medidas no consta la realización de esa entrevista, pero los niño/as son menores de tres años. Entre los niños mayores de siete años, en el 80% se realizó la entrevista, y entre los tres a seis años solo en el 15%. En los informes de esas entrevistas, los dichos del niño fueron transcritos generalmente en forma literal en el 18% de los informes, a través de una interpretación de los profesionales intervinientes en el 15%, y en ambas formas en el 31%.

i) La medida excepcional puede adoptar distintas formas, conforme a dónde el niño/a sea reubicado/a. En una amplia mayoría de los casos la medida excepcional consistió en la reubicación en la familia ampliada (76%). En relativa-

mente pocos casos el niño es reubicado en una familia de la comunidad (6%), o en una familia de acogimiento (9%) o en una residencia (9%).

j) Cuando la medida excepcional se adopta respecto a grupos de hermanos o hermanos por vía materna o paterna la legislación establece que la condicionada a la preservación de la convivencia entre ellos, y en caso de que esto no fuera posible, se debe garantizar el contacto frecuente entre ellos. En el 59% de las medidas adoptadas respecto a hermanos o hermanos por vía materna o paterna, los niño/as fueron ubicados en un mismo lugar. Por lo que en la práctica administrativa de las medidas excepcionales generalmente se cumple con el principio de preservación de la convivencia entre los hermano/as y medio hermano/as por vía materna o paterna, aunque en varios casos, no.

k) En una mayoría muy significativa de casos la medida fue prorrogada o innovada. Y en una de cada tres de las medidas, estas estuvieron efectivas durante un período mayor de un año. En un ocho por ciento la medida superó el máximo establecido en la legislación (180 días).

l) Resulta necesario señalar que la intervención de distintos equipos técnicos, se contrapone con el principio de concentración, propio del derecho de la niñez y familia, provocando un desgaste de los escasos recursos humanos disponibles, un maltrato innecesario del niño y demás sujetos involucrados, que son entrevistados sucesivamente por distintos profesionales sobre la misma problemática, y además una falta de aprovechamiento de lo ya observado y diagnosticado por los anteriores profesionales intervinientes. Esto se agrava ante la ausencia de un legajo único, informatizado, que permita capitalizar lo actuado con anterioridad.

m) En relación al derecho a la asistencia letrada del niño/a, en la etapa jurisdiccional del control de legalidad de las medidas excepcionales, en poco más de la mitad de los casos el niño participa en las audiencias acompañado del “abogado del niño” designado de oficio por el Tribunal, o por su abogado patrocinante particular. En muchos casos el abogado del niño es nombrado con posterioridad a esa audiencia. Y en otros no se les designa abogado por razones de la edad del niño, siendo representados en forma promiscua por el Ministerio Público. En los ámbitos administrativos el niño/a, ni sus progenitores cuentan con asistencia letrada.

n) El juez debe resolver por auto fundado y en el término de cinco días sobre la legalidad de las medidas excepcionales adoptadas por la autoridad administrativa de aplicación, o sus dependencias autorizadas, ratificándolas o rechazándolas. El tiempo otorgado por la ley al juez para efectuar el control de legalidad es exiguo: cinco días. Existen dos interpretaciones posibles sobre el

momento a partir del cual comenzar a contar esos días, y en ninguna de ellas la disposición se cumple en la práctica de los tribunales, conforme al análisis de los expedientes efectuado. Una: desde el momento que se presenta el escrito ante el Tribunal por el órgano administrativo, dando en este caso un promedio de ciento cuarenta y cuatro días<sup>367</sup> utilizados por los jueces para ratificar o no la medida. Otra interpretación posible cuenta los días a partir del momento en que se realiza la audiencia prevista en el art. 56, resultado en este caso, un promedio de noventa y seis días. El tiempo resulta sumamente breve en relación a los tiempos burocráticos de la Administración y del Poder Judicial. Estos tiempos que la ley establece respecto al procedimiento para el control de legalidad de las medidas excepcionales, no aparecen razonables, a veces desde el punto de vista técnico (por ejemplo, los tres días para actualizar los informes sociales), ni a la realidad de nuestros tribunales (por ejemplos los cinco días para resolver para el tribunal interviniente). Se necesita una revisión de los tiempos previstos por la norma. No resulta conveniente que las disposiciones normativas sean de cumplimiento imposible, o contrapuestas a las exigencias técnicas de los profesionales intervinientes. Estas disposiciones temporales de la ley 9944 parecen antinaturales, en el sentido del objetivismo jurídico o derecho natural en sentido amplio. Cuando las disposiciones del legislador atentan contra la naturaleza de las cosas, en relación al tiempo o a las exigencias técnico-científicas de lo establecido, pueden ser desobedecidas, o tenidas como no existentes.

ñ) No obstante lo manifestado respecto a la irrazonabilidad de los tiempos fijados por el legislador y a su imposible cumplimiento desde el punto de vista de la realidad y de las exigencias técnicas de sus disposiciones, resulta necesario indagar sobre las causas que determinan un exceso en el tiempo transcurrido entre la elevación de la medida al órgano jurisdiccional y la decisión de ese órgano sobre la legalidad o no de la medida adoptada por la autoridad de aplicación de la medida excepcional. Esta revisión de los tiempos se vuelve indispensable para garantizar una tutela judicial efectiva y oportuna de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

---

<sup>367</sup> Si incluimos los expedientes que no tienen todavía una resolución judicial, y contando hasta el momento de la recogida de la información en los expedientes, el promedio de días que transcurre entre que la medida ingresa al Poder Judicial para su control de legalidad, y el auto que ratifica o no la medida o la fecha de recogida de la información se eleva a 187 días. Sin embargo, este modo de contar quizás no sería representativo, porque muchas veces se observa que al comunicar la autoridad administrativa el cese de la medida, el tribunal, seguramente por exceso de trabajo acumulado tiende a detener el trámite del expediente sin resolver la legalidad de la medida, que ya ha cesado.



o) El tribunal ratifica expresamente la medida excepcional adoptada por la SENAF en el 80% de los casos. A este porcentaje, le debemos sumar otro 14% de casos donde el tribunal ratifica implícitamente la medida al ratificar la prórroga, innovación o cese. En sólo el 4% de los casos el tribunal no ratifica la medida, y en otro 2% el tribunal no se pronuncia sobre la ratificación o no de la medida, y adopta otra medida. En el 27% de los casos se formulan sugerencias al órgano administrativo, respecto al seguimiento de la medida, o para subsanar falencias detectadas en el procedimiento de adopción de la medida. Generalmente el juez al decidir y fundar dicha decisión, coincide con lo analizado y propuesto en los informes técnicos (en el 95% de las resoluciones).

p) Entre los argumentos más utilizados para fundamentar la decisión por parte de los jueces se encuentran: la comprobación de la situación de vulnerabilidad de niño (51%), la necesidad de sacar al niño de su centro de vida para superar la situación de vulnerabilidad (33%) y el cumplimiento de los criterios establecidos en el art. 49 de la ley provincial 9944 para adoptar la medida (37%).

q) Los equipos técnicos administrativos intervinientes son los que deben solicitar la aplicación de la medida excepcional una vez que hayan determinado que las medidas ordinarias instrumentadas son insuficientes o inadecuadas y que persiste la situación de amenaza o vulneración de derechos (Ley 9944. Art. 51). O cuando resulte evidente que la posible implementación de medidas ordinarias resultaría insuficiente o inadecuada, atenta la gravedad de la situación. En dicha solicitud debe constar de los datos de los sujetos de protección, su grupo familiar y referentes afectivos, la descripción de la situación de vulneración de derechos, la reseña de las eventuales intervenciones realizadas como medidas de protección ordinarias, y una evaluación de las razones del fracaso de su implementación, y la sugerencia fundada de la medida excepcional que se considera apropiado adoptar. La solicitud debe ir acompañada de la documentación correspondiente. Y los informes técnicos elaborados y firmados por los profesionales de los equipos intervinientes.

r) El informe social es un documento escrito. Constituye una técnica en tanto implica un conjunto de habilidades y procedimientos profesionales que siguen reglas establecidas y persigue un determinado fin. Ahora bien, ninguna técnica puede ser neutral, porque se inscribe en una determinada teoría y, además, es el resultado de valores y características presentes en el contexto histórico y cultural que se produce. El informe tiene un carácter instrumental y constituye una forma de intervención social, ya que a través de él se juegan procesos de construcción de realidades y se legitiman procesos de visibilización de las mismas. (Giribuela W y Nieto F, 2102 pág. 18)

s) Respecto a la estructura de los informes y contenido se observó a partir de la lectura de los expedientes la existencia informes variados en su estructura y contenido. Advirtiéndose distintos tipos de formatos y soportes, que oscilan entre los mecanismos tradicionales, de redacción y archivos de tipo manual, y la utilización de los soportes y archivos informatizados. Tal gama de posibilidades hace que la elección de una determinada manera de concebir y elaborar el informe, repercuta no sólo en los aspectos formales del tratamiento de la información, sino también, en los aspectos cuantitativos y cualitativos de la misma, y en la eficacia del instrumento como en la imagen del profesional que lo realiza (Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, 2003, pág. 11).

t) Otro aspecto destacable de los informes lo constituye la prevalencia de aspectos descriptivos, tanto respecto de los niños, niñas o adolescentes como de sus familias. Se realiza una enunciación detallada sobre la posición de los sujetos respecto del conflicto que origina la intervención y su disposición a participar en la resolución de este conflicto. Probablemente esto "...refleja un aporte de la disciplina social acorde al planteo arraigado en algunos de sus desarrollos respecto a contemplar la perspectiva de los sujetos que serán destinatarios de las intervenciones, posibilitando la construcción del problema o conflicto... lo más cercana posible de quien o quienes lo aportan" (Robles C 2013, pág. 34).

u) En más de la mitad de los informes se refieren exclusivamente a las entrevistas realizadas al niño y a sus referentes familiares (nucleares, ampliados o comunitarios). Esto resulta en la confección de lo que Dell Aglio denomina "informe de entrevistas": "la síntesis elaborada de la información obtenida de sucesivas entrevistas", no dando cuenta de otras intervenciones realizadas o estrategias planteadas. Al respecto señala que "... nuestra tarea no es "informar" o hacer "un amplio informe socio-ambiental", como suelen pedir los tribunales, sino, por el contrario, habrá que entender que ese "informe social" es producto de una intervención profesional y que como tal tiene un "cómo", y ese "cómo" no es empírico ni improvisado...". La elaboración esta tipología de informes probablemente se relaciona con la urgencia de resolver la situación de vulneración, ante la gravedad de la situación planteada.

v) Es importante destacar, como un importante avance y una consolidación de los nuevos paradigmas respecto de la niñez, la realización de entrevistas a las niñas, niños y adolescente por parte de los profesionales, siendo plasmadas sus opiniones en los informes, y consideradas a la hora de la adopción de las medidas, cumplimentándose con lo dispuesto por las normas y principios

vigentes. Los trabajadores sociales participan activamente en estos espacios, área que reservada por muchos años solo para los profesionales psicólogos.

x) En relación a la interpretación de esta información, “se encuentran descripciones de intervenciones profesionales o institucionales, que se entienden consistentes con concepciones del trabajo social que privilegian la acción, conformando un perfil profesional caracterizado por intervenir en lo inmediato y en lo evidente” (Kisnerman, 1998, pág.154). Si bien en 87% de los informes se menciona el problema o necesidad que genera la intervención, en sólo un 15% de los informes se observó la utilización de categorías teóricas basada en marcos referenciales que permita construir el “objeto de intervención”, aquello con lo que se trabaja para conocerlo y transformarlo (Kisnerman, 1998, pág. 154). El trabajador social cuenta con un bagaje de herramientas técnicas y conceptuales que especifican y profesionalizan su actuación dentro del proceso de protección de la niñez; es quien interactúa con los sujetos “cara a cara” y en el ámbito cotidiano, posee la capacidad de observar una importante cantidad de indicadores y emergentes que, a través del uso de técnicas pertinentes y estrategias adecuadas, le posibilitan arribar a la realidad, a partir del relato de los propios sujetos, pero observada e interpretada profesionalmente. Esta especificidad, esta lectura de la realidad, debe verse reflejada en los informes técnicos.

y) La legislación vigente otorga un valor e importancia fundamental a estos informes, ya que obligan, salvo casos excepcionales de suma urgencia, a que las resoluciones sobre las medidas tutelares aplicables a los niños en situaciones de vulneración de derechos, se adopten sólo después de contar con dichos informes, (Ley 9944. Art. 47) siendo estos los fundamentos de la adopción de las medidas excepcionales y su control de legalidad.

## **Bibliografía**

ALEXY, Robert: “*Sistema jurídico, principios jurídicos y razón práctica*”, en *Doxa* N° 5. Centros de Estudios Constitucionales y seminario de filosofía del Derecho Universidad de Alicante. 1988.

BELOFF, Mary “*La adecuación del derecho interno a los artículos 37 y 40 de la Convención Internacional sobre los derechos del niño: lineamientos para la construcción de un sistema de responsabilidad penal juvenil*”, en: Weinberg, Inés (compiladora). *Convención sobre los derechos del niño*. Ed. Rubinzal Culzoni, Santa Fe, 2002. Domínguez, Andrés, Fama, María Victoria y Herrera, Marisa: “Ley

- de protección integral de niños, niñas y adolescentes”. Ediar. Buenos Aires, 2007.
- CONSEJO GENERAL DE COLEGIOS OFICIALES DE DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTES SOCIALES. (2003) *Dos documentos básicos en Trabajo Social. Estudio de la aplicación del Informe y Ficha Social*. Buenos Aires. Editorial Espacio.
- DELL AGLIO, M (2012) *La práctica del perito Trabajador Social*. Buenos Aires Editorial Espacio.
- DURAN, Valeria: “*Los derechos del niño. Una mirada psicológica*”, en Lloveras, Nora: *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Alveroni. Córdoba. 2010.
- FORTEZZA, Cecilia y CASSOUS, Carolina: “*La protección al menor o el reino del revés*”, Capítulo III.
- GARRIDO FALLA, Fernando: *Tratado de derecho administrativo*. V I. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid. 1985.
- GIL DOMÍNGUEZ, Andrés, FAMA, María Victoria y HERRERA, Marisa: *Ley de protección integral de niñas, niños y adolescentes*. Editorial Ediar. Buenos Aires. 2007.
- GIRIBUELA, W y NIETO, Facundo (2012). *El informe social como genero discursivo*. Buenos Aires. Editorial Espacio.
- GONZÁLEZ DEL SOLAR, José H.: *La protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Editorial Mediterránea. Córdoba. 2013.
- KISNERMAN, N (1990) *Introducción al Trabajo Social*. Buenos Aires. Humanitas.
- ROBLES, C (2013). *El Trabajo Social en el campo jurídico*. Buenos Aires. Editorial Espacio.
- VILLAGRA, Ángel Y SEQUEIRA, Eugenia: “*Los principios sustantivos del Sistema de Promoción y Protección Integral de la Niñez*”, en Anuario XVI (2015). Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Córdoba.

## **VI: EDUCACIÓN, ENTRE EL MERCADO Y LOS MUNDOS DE VIDA**

# EDUCACIÓN: HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR EMANCIPACIÓN

Ana Andrada  
Lilián Gregório  
Leonor Lattanzi<sup>368</sup>

## Resumen

La ponencia da cuenta de cambios, continuidades, retrocesos y rupturas emergentes en la educación superior; movilizada, criticada y transformada según los contextos de producción del conocimiento. El acceso y distribución dejan de ser equitativos cuando las oportunidades y permanencia se hacen excluyentes por factores sociales, económicos y por las pautas de la academia en cuanto a estrategias pedagógicas y criterios de validación de los estudios superiores. Es en este marco que entendemos la educación como herramienta emancipatoria para generar pensamiento crítico, y facilitar construcciones educativas más allá de las lógicas del mercado. La educación superior debe ser interpelada para transformarla. Como toda transformación se plasma en un devenir socio-histórico que tiene avances y retrocesos.

**Palabras claves:** educación – transformación – emancipación

## De la reforma a nuestra América actual

Los jóvenes reformistas tenían la idea que habían roto la última cadena monárquica y monástica e invitaban a los hombres libres del sur, a sumarse a la gesta revolucionaria convencidos que estaban transitando una hora latinoamericana. Hoy nos encontramos con universidades aranceladas en muchos de nuestros países latinoamericanos donde cada estudiante contrae una deuda con el estado para financiar sus estudios. Nuestras universidades argentinas poseen la gratuidad y se trabaja por un ingreso irrestricto en la mayoría de las carreras. Las matrículas aumentaron con la apertura democrática, pero sostener la formación de miles de jóvenes con un principio de educación crítica y transformadora de la sociedad sigue siendo un reto.

Una universidad mirada como cuna de mediocres e ignorantes donde la ciencia entra muda y callada en la casa de estudios donde el anacronismo está presente, expresaban los reformistas del 18. Hoy podemos compartir que se

---

<sup>368</sup> Docentes e investigadoras Facultad de Ciencias Sociales. UNC. Correos electrónicos: anaandrada@yahoo.com; lilianandregregorio@gmail.com; leonorlll@hotmail.com

realiza un esfuerzo por complementar la docencia, investigación y extensión para facilitar el encuentro con los estudios superiores y la realidad social.

El autor Boaventura de Sousa Santos nos propone pensar sobre “una cosa que llama la atención del contexto sociopolítico de nuestro tiempo es que no es fácil definirlo, porque depende mucho de la posición que uno tenga dentro del sistema mundial; también existen diferencias entre las posiciones políticas” (Boaventura de Sousa Santos;2011:11).

Estaban presentes en el contexto de la reforma de 1918 y lo están hoy, en las tensiones mundiales, los bolsones de poder y su emergente de pobreza, no son signos nuevos, se reciclan a lo largo de la historia dentro de un mismo sistema, el capitalismo, con sus desiguales formas de distribución del capital. Por lo tanto, la distribución y producción del conocimiento no están ajenas a las desigualdades e injusticias. No acceden todos y los que acceden están condicionados por sus posiciones en el campo social, económico y cultural.

## **Docencia amor y lucha**

Los reformistas tenían una mirada sobre la docencia “*Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden*”. (Manifiesto de la Reforma; 1918:6).

Indudablemente que la relación mientras más asimétrica se vuelve entre educando y educador presenta lejanías en los puntos de encuentro para apropiarse, producir, debatir los nuevos conocimientos. Cuando solo se toma en cuenta lo meritocrático del sistema educativo olvidando una formación progresiva, procesual, donde los aprendizajes y las maneras de enseñar pueden colisionar.

La juventud reformista estaba en contra de una falsa dignidad y falsa competencia se cuestiona la concepción de autoridad que regía de manera tiránica por aquellos días, ante esto se declaran insurrectos. La juventud, afirman, es desinteresada, pura y heroica. Hoy podemos afirmar que la juventud sigue siendo ese motor de cambios y transformaciones, quizás se los puede describir como inquietos, demandantes, críticos, insatisfechos. Están en búsqueda y defensa de sus ideales, posiblemente podrían compartir esta expresión “*El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales*” (Manifiesto de la Reforma; 1918:4).

La docencia universitaria ha tenido una impronta a través de las épocas, ha debido modificar sus concepciones y sus modos de encarar el acto educativo. Desde aquellas afirmaciones del 18

*“Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión” (Manifiesto de la Reforma; 1918:5).*

*Hoy en la mayoría de los casos se presenta voluntad por mejorar las relaciones, los vínculos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero gran recorrido queda por hacer para optimizar los procesos de apropiación a partir de las trayectorias e identidades que traen los jóvenes.*

Los reformistas convocaban a la lucha

*“Recojamos la lección, compañero de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión” (Manifiesto de la Reforma; 1918:3).*

Nos quedan otras luchas como la integración de nuestros pueblos, buscar las formas incluyentes en la educación, sostener la educación con gratuidad y pública, la libertad de ideas entre otras.

## **Educación en crisis**

En los albores del siglo XX se pensaba en la posible salida alternativa del capitalismo por un socialismo que seguía en construcción, como la revolución rusa y los movimientos emancipatorios del colonialismo occidental.

La educación no puede estar al margen de los factores macro sociales, económicos y políticos de su época, señalamos que no es posible escindirse de sus influencias y de los grupos de poder que afloran, así términos como democracia, desarrollo, derechos comienzan a adjetivarse de distinto modo según la cosmovisión sobre la cual se instalen las sociedades y los sujetos. Conceptos que también sostiene el capitalismo tardío y al mismo tiempo pueden ser términos insurgentes si plantean alternativas. Son cadenas que aun quedan por romper.

*“Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto.*



*Asombrados, contemplamos entonces cómo se coaligaban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios” (Manifiesto de la Reforma; 1918:11).*

Cuando los reformistas afirman esta idea la podemos proyectar a otros momentos históricos. La universidad y los estudios superiores ya no fueron los mismos desde la reforma del 18, sin embargo, se presentaron contradicciones y retrocesos como por ejemplo en las dictaduras cívico militares que atravesaron nuevos caminos de oscurantismo en las ideas, en los métodos de impartir enseñanza en las casas de estudios. Desde la apertura democrática se camina por otros senderos, pero nada es sencillo de resolver en búsqueda de nuevas formas de participación, de maneras de tomar decisiones y en las posibles alternativas pedagógicas, políticas.

Para algunos pensadores contemporáneos como Boaventura de Sousa Santos

“Las crisis se profundizan y no existen grandes alternativas. Si estas se formulan, lo hacen más por la vía negativa que por la vía positiva. Tenemos claro lo que rehusamos: la injusticia, la discriminación, la humillación, la indignidad, etc., dependiendo de los diferentes movimientos. Pero, ¿Cuál es la alternativa?” (Boaventura de Sousa Santos; 2011:13).

En tiempos de cambios abruptos, donde paradigmas tradicionales que explicaban la realidad social no bastan para dar cuenta de la complejidad del mundo actual nos interpela la pregunta ¿Cuál es la alternativa? Seguramente habrá que seguir en el camino de búsquedas, encuentros de saberes, relaciones vinculares recíprocas, diálogos y desafíos permanentes e insurgentes.

## **Preservar el espíritu de la reforma, en nuevos escenarios y con nuevos actores**

En un contexto caracterizado por el avance del neoliberalismo, de aceleradas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales, donde impera una constante pérdida al derecho a la educación pública superior, cobra importancia la disputa de sentidos de la universidad y el debate de su misión principal.

Sostenemos que la universidad debe romper con la jerarquización y mercantilización del conocimiento y construir un saber crítico al servicio de sectores vulnerables, estar inserta en un proyecto integral de inclusión de los sectores sociales desprotegidos de la sociedad, desarrollar conocimientos que se nutran de los saberes y realidades populares, formando parte, generando puentes y

diálogos permanentes, construyendo una agenda colectiva para la transformación del orden social.

En un esfuerzo de comprensión intelectual de los procesos de su causación intentaremos algunas reflexiones, interpelar con sentido crítico, la autonomía de la educación superior, para crear otras condiciones y transformaciones necesarias y construcciones educativas más allá de las lógicas del mercado, donde algunas nos involucran como docentes.

Resignificar la comprensión de responsabilidad social que tiene la educación superior y que su acceso es un ingrediente poderoso en la transformación de las estructuras sociales y las subjetividades sociales y en otra dimensión aportar desde la práctica docente en crear condiciones para la permanencia de los estudiantes y su empoderamiento en este contexto.

La tarea será entonces actualizar los principios de la reforma, situarnos en estos nuevos escenarios, retomando el concepto de educación superior como derecho social, como bien público, y apostar en la construcción de una sociedad más justa, que garantice igualdad de posibilidades y ejercicio de ciudadanía.

En nuestro caso, se refiere a formar científicos sociales y/o trabajadores sociales interesados en la búsqueda de respuestas a cuestiones y problemas sociales de la población excluida, que aún no consigue la fuerza y la organización necesaria, para disputar en los espacios públicos sus condiciones de vida y sus derechos ciudadanos.

La profesión del Trabajo Social tiene como objeto intervenir en la transformación de necesidades y de obstáculos que interfieren en la reproducción social de la existencia, o cuando los sujetos sociales no acceden a los satisfactores necesarios. Es entonces que la profesión incursiona en los significados de los problemas sociales cotidianos y de las formas y prácticas que la gente produce y reproduce para resolverlos.

Descifrar estos significados, implica un proceso de auto reflexión como profesionales, elaborar una comprensión crítica para descubrir sus causaciones profundas y detener el circuito de su conformación, y construir intervenciones que realmente conduzca a otra vida mejor, o en una resolución inédita en cada caso, entre lo deseado y lo posible.

Una intervención desde el Trabajo Social que produzca reflexión en la conciencia de quienes están afectados por las relaciones verticales de poder, por las naturalizaciones que la historia de dominación les impuso y porque las ideologías dominantes les signaron, y/o construyeron normas y convenciones sociales, prejuicios y concepciones incuestionables, que se conforman y arraigan en el orden de las prácticas sociales.

Apostamos a una práctica que sincronice hechos, que requieren de un intenso proceso de análisis para su desciframiento y percibir sus relaciones y contradicciones y las condiciones sociales en que estos se producen.

Esto exige la presencia de un pensamiento complejo lateral y alternativo, que va rompiendo con la percepción del sentido común, donde las estructuras objetivas hacen que cada uno tienda a percibir el mundo como naturalizado, naturalizamos lo que en realidad es historia.

A través de la transmisión de conocimientos, la investigación, y el dominio de las técnicas y códigos comunicacionales, los profesionales tenemos herramientas para disputar cierto poder, si no siempre en el Estado, al menos en los espacios de la sociedad civil, para esconder o sacar a la luz acontecimientos, situaciones, para explicar las condiciones que llevan a su ocultamiento o a su negación y para revelar, mantener o transformar los modelos que conducen al conocimiento y a las opciones para preservar derechos y la vida.

Nos preocupa como docentes formar a los futuros profesionales como intelectuales críticos, tomando conciencia de lo que pasa y porque pasa, que sepan mirar, interrogarse, pensar, develar esta naturalización del mundo de la vida, pero además buscar elaborar teorías desentrañando las experiencias, las prácticas sociales y científicas y de otras teorías sus divergencias, sus recorridos progresivos, su complejidad y también sus vacíos y las réplicas de la desigualdad social.

Entonces tal vez será posible estar alineado a un compromiso ético –político, aportar profesionalmente en la co-construcción de ciudadanía, considerarla como concepto multidimensional, potenciar desde la academia el interés por un Trabajo Social capaz de interpelar el estatus legitimado, generar puentes, diálogos de saberes, romper aislamientos, reencontrarnos desde distintos ámbitos de producción y concretar el anhelado propósito de integrarnos a la sociedad enriqueciendo ambas dimensiones, la investigación y la intervención.

## **El aula un territorio y un lugar para pensar**

Llamaremos territorio de aprendizaje al aula, ese campo y ámbito de la acción colectiva, donde participan muchos actores, se generan subjetividades, donde se piensan e implementan estrategias educativas, principios organizadores que posibilitan el funcionamiento de un pacto intersubjetivo, entre docentes y estudiantes mediados por el contenido de la propuesta educativa.

Ese espacio relacional donde se manifiestan jerarquizaciones y disputas de poder, que a veces vienen de zonas externas al mismo y/o en el propio ambi-

to, lugar donde los docentes debemos enseñar a pensar, que lleve a interrogar acerca de los motivos de la elección de estar ahí, reflexionar acerca de los principios que nos constituyen como profesión, de nuestra identidad que nos consolida en relación a la construcción mancomunada que proyectamos hacer, que es la de intervenir desde la profesión en desarrollar procesos alternativos contraculturales, mejorar condiciones de vida, constituir agentes en actores sociales, aportar en la formación de identidades individuales y colectivas arraigadas a sus territorios culturales y sus saberes.

Si pensamos estos dispositivos de intervención educativa como potenciales constructores de territorialidad, ponemos en juego el concepto de pertenencia territorial, de actores que se mueven en el escenario social, que pueden problematizar su función y la posición de la Universidad al servicio de la sociedad de la que se nutre y forma parte, y su función social, el acceso de los estudiantes a la educación pública, de los docentes como parte del proyecto en articulación la sociedad en articulación con ella.

## **Estrategias pedagógicas**

Dada la relevancia que tiene la enseñanza, cuando proponemos producir una universidad distinta, de crear un pensamiento diferente, interesa mirarnos, revisarnos en nuestras formas de enseñar, de investigar, preguntarnos por las diferentes maneras de cómo formamos a los estudiantes en la universidad.

Entendemos la práctica docente como un proceso de acción reflexión cooperativa de indagación permanente que se nutre de saberes de distintos espacios sociales, un proceso donde el profesor aprende a pensar para enseñar y enseña a pensar para aprender, que interviene para facilitar y no imponer.

Sin desconocer que hoy la práctica docente está atravesada por una gran encrucijada, viviendo una fuerte tensión entre las exigencias que le impone este contexto social, cultural y político e institucional incierto, con acelerados cambios y complejidad tecnológica y dependiente del libre mercado, pero que a la vez también significa una oportunidad de poner en discusión la naturaleza política de la educación en esta coyuntura, recuperar la politicidad de ese acto, que se traduce al tomar decisiones, al elegir permanentemente qué caminos seguir, cuando tomamos posición por una nueva forma de enseñar en la universidad.

Si trabajamos desde el concepto de formar ciudadanos de derechos, si nos preocupa dar clases para todos, y que la clase sea un momento importante, no perdible, irrepetible en la construcción del conocimiento, estamos convencidas

que los cambios, tienen que ver con las concepciones, de cómo el docente entiende su práctica, cómo entiende al sujeto que está ahí en el aula.

Los profesores sabemos que el ejercicio del saber enseñar y aprender no es solamente un problema científico, sino que pone en juego cuestiones éticas y políticas, en la medida que el saber enseñar es un poder y la política es un espacio de disputa del poder aprender y de las formas de construcción de ese proceso pues hacen a la construcción de valores. Estamos convencidas que debemos enseñar a “pensar primero” para aprender después.

Si nos preocupa que dar clases sea para todos, y que la clase sea un momento importante, no perdible, irrepetible en la construcción del conocimiento, entonces nos preguntamos, qué clase necesitan los estudiantes que nosotros estamos formando constituidas por subjetividades en condiciones de tiempos y espacios diferentes, donde los fenómenos de faltar a clases aumentaron, o bien estar frente a estudiantes que están en clase, pero no están conectados con la propuesta, por ejemplo.

Jóvenes que viven diferentes experiencias por sus trayectorias de vida, de clase, de trabajo, de parejas, de maternidades y paternidades. Procesos complejos que constituyen su subjetividad donde impera la desregulación del tiempo y del espacio, pues esas situaciones les abren un montón de ventanas, de intereses diversos al mismo tiempo.

Esto nos obliga a replantear la enseñanza, por el desencuentro constante entre los contenidos que introducimos de manera secuencial, gradual, frente al aprendizaje, que se da de manera intermitente, y focalizado en intereses, donde hay caminos que sencillamente se abandonan, donde no todos hacen lo mismo, o los hacen en distintos momentos.

Nos preguntamos cómo detectar quiénes son los que más necesitan más de nuestras mediaciones, si están tan alejados los tiempos de acreditación y de comprensión, como alterar nuestras clases para no perder estudiantes que por una diversidad de razones la universidad los expulsa, como dar vuelta el pensamiento, alterar nuestros modos y propuestas de enseñar frente a fenómenos de presencias alternadas. Estas y muchas otras escenas ayudan a pensar el grado de tensión en el que trabajamos en los espacios educativos

Como tener perspectivas nuevas, frente a escenarios turbulentos, vertiginosos, asediados por transformaciones tecnológicas a un ritmo que a todos nos deja pensando cómo enfrentarlos, o como pensar la institución desde otro lugar generando tensiones contraculturales y cómo nuestras representaciones sobre los jóvenes inciden en nuestras formas de intervención pedagógica y política.

Eso significa, en términos racionales o intelectuales, estamos constantemente en presencia de emergencias sociales, de cosas nuevas, de lo inédito y obligados a repensar prácticas, volver a forjar conceptos desde la postura de reconocer los espacios de actuación, y reconocer una realidad social institucional y política que se presenta desafiante y no sujeta a leyes claras.

## **La obra inconclusa**

“¿Por qué el pensamiento crítico de larga trayectoria en la cultura occidental, no ha emancipado la sociedad?” interpela Boaventura de Sousa Santos.

El fin del colonialismo político no necesariamente erradica de las mentes de los sujetos el colonialismo, por lo tanto, el pensamiento abismal divide experiencias, actores y saberes sociales. Así aparece en el contexto actual falsas dicotomías el individuo frente a lo comunitario, las competencias frente a la reciprocidad y el diálogo.

Cómo pensar inclusión educativa ya entrado el siglo XXI, cómo pensar el desarrollo educativo desde una base alternativa, democrática, sostenible o cómo pensar en democratizar los espacios de una manera radical, participativa o deliberativa. Abrir caminos desde lo insurgente, subalterno y lo opuesto.

Debemos ser cuidadosos de la relación fantasmal entre teoría y práctica creadas con distancias para que no queden en el juego de la retórica, para entrar en la praxis considerando las diferencias en los contextos culturales, epistemológicos y ontológicos. Conocer la realidad para transformarla.

Estar dispuestos a la apertura de espacios analíticos para imaginar y considerar las nuevas realidades. Asumir nuestro tiempo latinoamericano con nuestras contradicciones, tradiciones y cosmovisiones surgidas desde los movimientos sociales y las huellas étnicas de nuestros antepasados.

Las lógicas de mercado están atravesando los desafíos de educadores y estudiantes, el Estado no siempre tiene la presencia garante y sostenida de los derechos al acceso a la educación superior.

La universidad hoy exige aprendizajes complejos con alto nivel de exigencias.

Muchos estudiantes se inscriben, pero no inician las carreras otros parecen devenir del “fracaso” concepción mercantilizada de la educación ante las ofertas educativas los estudiantes deben aprender a subsistir en un nuevo mundo el del conocimiento con reglas y normas pautadas algunas más laxas y otras rigurosas por ejemplo ingreso con cupo o ingresos directos a las carreras universitarias. La permanencia y el egreso se transforman en desafíos tanto para los estudiantes como para los docentes, implicando la necesidad de pensar nuevas

estrategias pedagógicas y políticas académicas para fortalecer las instancias de formación.

*“La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio de los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa” (Manifiesto de la Reforma; 1918:11).*

Educar, enseñar y aprender lo debemos hacer en clave de derechos que son hoy como ayer exigibles. Apropiarnos de saberes y maneras de ver el mundo y cambiarlo respetando la diversidad, la pluralidad y la formación crítica son parte de los desafíos del siglo XXI.

## **Bibliografía**

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. Universidad de la República

MANIFIESTO LIMINAR DE LA REFORMA Universitaria (1985). (21 de junio 1918) Enrique F. Barros, Horacio Valdés, Ismael C. Bordabehere, presidentes. -Gumersindo Sayago. -Alfredo Castellanos. -Luis M. Méndez. -Jorge L. Bazante. -Ceferino Garzón Maceda. -Julio Molina. -Carlos Suárez Pinto. -Emilio R. Biagosch. -Ángel J. Nigro. -Natalio J. Saibene. -Antonio Medina Allende. -Ernesto Garzón. Ministerio de Educación y Justicia. Talleres Gráficos.

## MODOS DE APRENDIZAJE DE LAS TIC POR MAESTRAS DE UNA RURALIDAD GLOBALIZADA<sup>369</sup>

Edgardo Carniglia<sup>370</sup>

Cintia Tamargo<sup>371</sup>

### Resumen

¿Cómo se apropian de las ambivalentes Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los docentes de la escuela ruralizada de la pampa cordobesa (Argentina) en un espacio laboral y un entorno sociocultural que intensifican el acceso del sistema, las instituciones y los actores educativos a los recursos digitales? Tres modos de aprendizaje de las TIC son analizados en un estudio del acceso situado a las computadoras y las redes en la escuela primaria y estatal de la pampa cordobesa, un objeto ausente en los estudios de la comunicación y la educación rurales. Estos modos emergen de entrevistas a 19 docentes de un territorio central de Argentina con una concentrada producción agropecuaria mercantil y extensiva.

**Palabras clave:** TIC – docentes – ruralidad

### El problema, sus antecedentes y abordaje

¿Cómo se apropian de las siempre ambivalentes Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los docentes de la escuela rural estatal y primaria de la pampa cordobesa (Argentina) en un espacio laboral y un entorno sociocultural que intensifican el acceso del sistema, las instituciones y los actores educativos a los dispositivos digitales?

En un plano de teoría general, el debate sobre la digitalización de la vida cotidiana tiende a concentrarse desde la segunda mitad del siglo XX en torno a la noción de “sociedad de la información”, que también alude a un proyecto geopolítico, o en concepciones alternativas como las de “sociedad del conocimiento” (Drucker, 1969) o “capitalismo cognitivo” (Blondeau y otros, 2004). En este sentido, Webster (1997) revisa ocho propuestas sobre la sociedad de

<sup>369</sup> Programa de Investigación *Comunicación y Rurbanidad*, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Secretaría de Ciencia y Técnica.

<sup>370</sup> UNRC-Departamento de Ciencias de la Comunicación. Docente-investigador. Agencia Postal 3. Campus UNRC. 5800 Río Cuarto. Argentina. Correo electrónico: [ecarniglia@hum.unrc.edu.ar](mailto:ecarniglia@hum.unrc.edu.ar)

<sup>371</sup> UNRC-FCH-Maestría en Ciencias Sociales. Tesista de posgrado. Irigoyen 245. 6120 Laboulaye. Argentina. Correo electrónico: [tamargocintia@gmail.com](mailto:tamargocintia@gmail.com)



la información concluyendo que la discusión teórica atañe a si la digitalización conforma una nueva forma de sociedad o, por el contrario, la informacionalización supone, como sostiene este autor, una dimensión emergente que se suma a los parámetros clásicos de la configuración social, por ejemplo, el capitalismo como clivaje sociocultural.

Si escasos estudios se conocen sobre la invisibilizada escuela rural de Argentina (Gutiérrez, 2007; Pedernera y Fiat, 2011), menos antecedentes específicos abordan la cuestión de la incorporación de las TIC por el sistema, las instituciones y los actores de la educación ruralizada. En un estudio de alcance nacional, que cabría actualizar a la luz de las masivas políticas infoeducativas más recientes (Carniglia y otros, 2013), Magadán (2007) sostiene que, a diferencia de lo observado en el espacio urbano, los procesos de incorporación de equipamiento y conectividad digitales en las escuelas rurales argentinas hasta ahora son intermitentes y responden a diversas iniciativas del sector público, los organismos no gubernamentales y las empresas privadas. Los modos focalizados de incorporación de las herramientas y redes digitales en las escuelas contemplan desde la entrega de computadoras despojada de contenido pedagógico y/o sensibilización previa para un uso provechoso en las aulas hasta los programas guiados por capacitaciones intensivas para docentes y orientados al desarrollo científico-tecnológico.

Por otra parte, Fainholc (2007) ensaya una reflexión sobre la apropiación de las TIC en las escuelas ruralizadas de un área peripampeana desde una perspectiva del desarrollo local dentro de la sociedad de la información o el conocimiento: propone la utilización de los medios de comunicación y las TIC, como tecnologías importadas y/o endógenas, dentro de una práctica pedagógica que prepare para la participación ciudadana y la productividad comunitaria.

## **El acceso a las TIC, una perspectiva sobre la apropiación situada**

La perspectiva del acceso a las TIC, como una emergente matriz analítica y propositiva, indaga simultáneamente sobre las diferentes dimensiones de una experiencia situada de incorporación de los dispositivos info-digitales por parte de distintos actores del sistema educativo a la vez que discierne criterios fundados para los proyectos y programas de desarrollo específicos (Carniglia, 2012a). Este enfoque supone una mirada comprensiva sobre dicha experiencia insinuada por Burbules y Callister (2008), Brunner (2007) y Rifkin (2004) –

entre otros intelectuales— que establecemos en un cruce entre los campos de conocimiento de la comunicación y la educación.

Una premisa teórica sostiene que, en un entorno tecnocultural y mercantilizado con creciente arraigo de las TIC, las incorporaciones de la computadora, la telefonía móvil y las redes digitales por los docentes rurales de la pampa cordobesa acontecen dentro de las tensas interpenetraciones entre los atributos individuales y las condiciones contextuales del acceso a dichos ambivalentes dispositivos. Entre las segundas sobresalen los rasgos del contexto sociocultural que enmarcan los comportamientos y las posibilidades de los actores del campo en sus relaciones con las tecnologías info-comunicacionales pues establecen cierta estructura de oportunidades para el uso de los dispositivos. Estas condiciones del entorno incluyen, entre otras, a la infraestructura tecnológica disponible con un cierto grado de actualización, a la situación económica general que define la carencia o disponibilidad de recursos para acceder a las redes y a las políticas públicas para el acceso y la participación en las redes digitales (Crovi, 2008). Otro aspecto de estas condiciones del entorno, particularmente pertinente a la actual fase de nuestro estudio, corresponde a los rasgos del sistema educativo y de cada escuela que enmarcan los procesos de la incorporación de las TIC por los sujetos escolares.

Nuestra perspectiva situada del acceso a las TIC, con antecedentes germinales en los estudios de la UNESCO sobre políticas de comunicación (Servaes, 2000), comprende seis claves analíticas:

1. Recupera un derecho reconocido en distintos marcos legales. Tanto acuerdos internacionales cuanto pactos regionales y constituciones nacionales reconocen el derecho de los ciudadanos en sus facultades de investigar, recibir y difundir información (Becerra, 2003). Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, aprobada en el año 1948, hasta las actuales constituciones nacionales diversos documentos avalan ese derecho. Sin embargo, la retirada o el cambio de rol del estado, luego de la avanzada neoliberal de las últimas décadas, tiende a dejar predominantemente en manos del mercado la dinámica de un área, como las de las TIC, sensible por su impacto político y cultural (Becerra, 2003; Crovi, 2008).

2. Reconoce un relativo arraigo de los dispositivos digitales en la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas. La emergencia y expansión de las herramientas y los servicios digitales en la vida cotidiana se vinculan tanto a las determinaciones técnicas como a numerosos procesos socioculturales y políticos que contribuyen a la compleja apropiación de las ambivalentes TIC por los actores sociales (Miége, 2010; Feenberg, 2012).

3. Interpela, en parte, a ciertos enfoques corrientes sobre la comunicación mediada por la tecnología digital. Desde la perspectiva del acceso a las TIC cabe discutir los contextos, fundamentos, alcances y pertinencias –entre otros aspectos– de algunas nociones sobre la digitalización de múltiples espacios de la vida cotidiana instaladas en el discurso académico, político y social. Van Dijk (2002), por ejemplo, reconoce que la popular metáfora de la brecha digital instala muy exitosamente la cuestión del acceso desigual a las TIC en dichos discursos, pero entraña el riesgo de generar malentendidos o simplificaciones asociadas a ciertos usos de dicha concepción que distinguen insuficientemente entre esta desigualdad emergente y las clásicas diferencias de ingreso, educación, género, edad y etnia, a las que cabría sumar las derivadas del clivaje territorial rural/urbano.

4. Propone cuatro dimensiones analíticas de la siempre situada experiencia digital de los sujetos sociales: a) disposiciones como el interés, el atractivo y otros estados “subjetivos”; b) condiciones materiales como la tenencia o propiedad de equipos y el acceso a redes; c) habilidades instrumentales, informacionales y estratégicas generadas por la educación, el equipamiento y otros apoyos sociales; y d) usos establecidos a través de los diferentes dispositivos y aplicaciones (Van Dijk, 2002). En este sentido, los tres modos no excluyentes de aprendizajes sobre las TIC identificados más abajo configuran habilidades para el manejo de la computadora, las redes y la telefonía móvil por parte de unos trabajadores de la educación interpelados hacia el uso de estas tecnologías digitales desde, como se dijo, el escenario laboral y el entrono sociocultural.

5. Incorpora nociones complementarias sobre las condiciones socioculturales e históricas de la apropiación de las TIC por los sujetos de las ruralidades (Carniglia, 2012a). Una de las incorporaciones conceptuales al enfoque del acceso a las TIC delimita dentro de la siempre situada experiencia de dichos sujetos con máquinas, programas y servicios informáticos ciertos espacios socioculturales como la escuela, la unidad agroproductiva y el hogar de los heterogéneos territorios rurales de la pampa argentina atravesados por una ruralidad globalizada.

6. En el plano metodológico corresponde a esta compleja perspectiva de la apropiación situada de las TIC una perspectiva general de triangulación o convergencia metodológica, entendida como una estrategia o un plan de acción de conocimiento que combina en una misma investigación varias observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías, favoreciendo su complementación (Vasilachis, 1992).

En este sentido, nuestro trabajo de campo, desde un diseño entre etnográfico e interpretativo, comprende como unidades de observación a los docentes de las escuelas rurales y estatales situadas en los bordes de la región pampeana argentina, particularmente en un departamento o distrito del sur de la provincia de Córdoba (Argentina) bajo predominio de una actividad agropecuaria mercantil, extensiva y con baja capacidad histórica de generar empleo directo. Dentro de un dilatado e intermitente trabajo de campo, entre noviembre de 2013 y diciembre de 2016 entrevistamos en el área a dieciocho maestras y un maestro responsables todos de la enseñanza en dieciocho escuelas primarias con el plurigrado como característica modalidad pedagógica común. El estudio comprendió la realización de entrevistas semi-estructuradas (Flick, 2007) a dichos docentes rurales y se complementó con observaciones en la escuela y el aula de cada institución educativa. Las expresiones analizadas a continuación provienen de los diálogos con los docentes realizados generalmente *in situ*, o sea en dichas escuelas públicas, con las siguientes estrategias de trabajo de campo:

Cuadro A. Estrategias de la entrevista semi-estructurada a docentes rurales

	Recolección de datos	Procesamiento de datos
Técnica	Entrevista a 19 maestras/os de 18 escuelas rurales primarias y estatales	Modalidad restitutiva y analítica (Kornblit, 2007)
Instrumento	Guía semi-estructurada con ejes analíticos	Matriz de datos cualitativos
Procedimiento	Diálogo <i>in situ</i> (dependencias escolares)	Registro y análisis comparativo de categorías y posiciones emergentes

### **La escuela rural, el docente/aprendiz y sus modos de incorporación de las TIC**

La escuela rural primaria y pública de la región pampeana de Argentina constituye desde aproximadamente el segundo tercio del siglo XX una institución a menudo en emergencia educativa por carencia de infraestructura y servicios (Steinberg, 2015). Esta institución educativa, surgida en general durante el período de emergencia y relativa consolidación de la agricultura chacarera o

familiar en la pampa argentina (Carniglia, 2012b), presenta en el siglo XXI un modelo acaso canónico de escuelas: pequeños establecimientos de territorios rurales, o sea con población dispersa o en pequeños conglomerados, que atienden necesidades educativas de grupos domésticos aislados o de pequeñas comunidades; matrículas de un tamaño considerado insuficiente para conformar grupos por año de escolaridad; presencia de uno o pocos docentes residentes principalmente en áreas urbanas; organización particular bajo la figura del plurigrado o grados agrupados; y población escolar proveniente de hogares a cargo de trabajadores formales o informales activos casi todo el día y con residencia permanente en el campo.

La presencia de las TIC en una institución educativa como la escuela rural primaria y estatal interpela específicamente todas las dimensiones constitutivas –didáctico-pedagógica, organizacional, administrativa y comunitaria– repercutiendo en las formas de desarrollar un trabajo docente cuyo aspecto clave es la construcción de vínculos entre las nuevas generaciones de ciudadanos y los saberes relevantes para la vida en sociedad.

Es así como los maestros y las maestras de las escuelas rurales, enfrentados a la digitalización de la educación y en general de la vida cotidiana, atraviesan hoy una situación intensamente paradójica: suman a su condición de enseñantes cotidianos de diversos conocimientos y saberes la necesidad de aprendizajes sobre dicho proceso que atraviesa su trabajo en el aula y la escuela como así otras actividades cotidianas. Así, por ejemplo, hoy las maestras rurales entrevistadas en nuestro trabajo de campo reconocen que los trámites administrativos de la escuela se realizan desde aproximadamente el año 2010 a través del correo electrónico y otras redes digitales.

En este marco, ¿qué consecuencias para los docentes en servicio se derivan del desarrollo de las tecnologías y las demandas de su incorporación en las instituciones educativas? Cabe reconocer, en este sentido, importantes desencuentros y debates en torno a las ideas de integración de las TIC entre la población de docentes de las instituciones educativas primarias. Sin embargo, corresponde reconocer que la incorporación a las escuelas de la computadora y las redes se incrementa cada año aunque, como sugiere nuestra investigación, en la escolarización rural acontezca de manera focalizada e intermitente. Esta incorporación tecnológica se evidencia aún más cuando los diseños curriculares incluyen orientaciones pedagógicas para abordar los contenidos escolares desde los dispositivos digitales.

Una clave del problema reside –según Cabello y Morales (2011), Kap (2014) y Tedesco y Steinberg (2015)– en que la mayoría de los maestros no incorporó

en su formación inicial marcos teóricos y experiencias para enseñar utilizando las herramientas digitales. Para enfrentar este déficit, las ofertas de capacitación integran un abanico muy variable de cursos de diversa calidad, algunos de los cuales se planifican desde los organismos específicos de los ministerios de educación a nivel nacional y/o provincial.

Ante esta particular convergencia de demandas y posibilidades de actualización profesional, para el caso con respecto a las TIC, los docentes rurales experimentan una situación paradójica expresada en términos de “*ser un aprendiz en servicio*”, como sostienen las maestras en las entrevistas.

Esta incorporación de conocimientos sobre el uso de las tecnologías digitales de manera simultánea a la práctica docente implica un doble esfuerzo para las maestras y los maestros de las escuelas rurales del sur cordobés. Por un lado, enseñan bajo un modelo organizacional y pedagógico como el plurigrado, formato didáctico escasamente abordado en los profesorados mientras que, por otro lado, debieran capacitarse para incorporar las TIC a un aula con alumnos no solo diversos en trayectorias escolares y sociales sino también en edades.

En consecuencia, interesa sobremanera conocer, siempre a partir de las entrevistas realizadas, las modalidades de aprendizaje desplegadas por los maestros rurales para incorporar las ambivalentes tecnologías digitales en su trabajo. Así, a continuación, se identifican tres modos no necesariamente excluyentes de aprendizaje de TIC por los docentes de la ruralidad identificados en el dilatado e intermitente trabajo de campo en las dieciocho escuelas de un departamento del sur de la provincia de Córdoba (Argentina).

## **Un aprendizaje informal de las TIC**

Este modo corresponde a un grupo de los docentes rurales predominantemente instruidos en el manejo de las tecnologías a través de sus propios medios sin que intervengan acciones formativas organizadas por alguna institución educativa. En este sentido, no hay una lógica de enseñanza, evaluación y acreditación de los contenidos porque los saberes son incorporados como producto de experiencias cotidianas, propias de los actores escolares en interacción con las TIC y/o con otros sujetos cercanos en su vida cotidiana como familiares, colegas y amigos.

Los docentes –diversos en formación profesional y experiencia docente, pero en general residentes en áreas urbanas– relatan sus experiencias al respecto en los siguientes términos:

*“Me interesé por la informática cuando nos empezaron a exigir las cosas por computadora, igual que usar Internet. Ahora todo se maneja por Internet y bueno tenés que aprender. Yo tenía a mis hijos que siempre sabían un montón, entonces fui aprendiendo de ellos un montón. Si bien hice cursos, empecé varios pero nunca los terminé... Sería como una autodidacta...”* (Silvia; 18 años como docente rural, residente urbana).

*“En casa aprendí, toqueteando, hurgando y tranquila porque siempre está el miedo de que se rompa porque no soy muy hábil. Pero la misma sociedad te va llevando a que lo aprendas porque si no te vas quedando”* (Carolina; 1 año como docente rural, residente urbana).

*“Yo cuando hice el curso de las TIC, no aprendí nada. Al final después mi marido me tuvo que enseñar a bajar videos y cosas como copiar y pegar, pero depende del interés y a mí me interesa poco y no presto atención”* (Adriana; 21 años como docente rural, residente urbana).

*“El tema es que uno también está aprendiendo a manejar toda la tecnología. Antes no era así y a veces los chicos se animan a apretar los botones, se animan más. Yo tengo miedo de desconfigurar todo y tenemos pocas máquinas para que eso pase. Pero bueno acá entre las vacas y el tambo usar Internet es mágico . . . soy muy miedosa para usar la computadora, pero tengo una hija que me ayuda mucho, mucho”* (Miriam; 26 años como docente rural, residente rural).

*“Yo sí, recién ahora y de a poco estoy haciendo cosas con la computadora, con ayuda de otras maestras porque no tenía ni idea de cómo hacer. No estaba preparada”* (Marcela; 16 años como docente rural, residente urbana).

*“Yo no hice nada respecto a las TIC pero aprendí sola . . . Que, bueno, mis hijas fueron mis profesoras . . . porque me enseñaron en mi casa y de curiosa que soy, y pruebo y levanto y agarro...”* (Liliana; 20 años como docente rural, residente urbana).

*“Yo aprendí en mi casa y bueno tengo a mi marido que conoce de computación, entonces a él le gusta todo eso de la computación y yo me meto a chusmear a ver lo que hacía y de aprender. Aprendí del ensayo y del error...”* (Mirna; 5 años como docente rural, residente urbana).

*“Por explorar, por curiosidad . . . Ahora por ejemplo si no sabes manejar un programa en YouTube hay muchos tutoriales que te pueden ayudar y*

*así vas fijándote y preguntado”* (Anahí; 26 años como docente rural, residente rural).

Estas significativas expresiones de maestras rurales experimentadas y nuevas redundan en el complejo proceso de aprendizaje informático de los docentes de la ruralidad: en esta particular modalidad se articulan la respuesta a exigencias del sistema educativo, el comienzo en edad madura, la falta de formación y equipamiento, el temor a dañar programas y equipos digitales, la curiosidad de la maestra, el conocimiento específico autogenerado, la ayuda de familiares y colegas, el despliegue de rutinas informáticas solo elementales, la brecha digital respecto de los jóvenes y un reconocimiento de la necesidad de nuevos aprendizajes.

De este modo, los sujetos de este grupo evidencian estrategias de incorporación de las TIC a su trabajo vinculadas a la exploración de los dispositivos digitales mediante el ensayo y error, la interacción con otros (familiares y colegas) frente a alguna tarea específica y la búsqueda de tutoriales en red para resolver alguna cuestión mediante el ejemplo visual. Entre las habilidades generadas con estas experiencias de “ensayo y error” reconocidas por las maestras aparecen el manejo de los procesadores de texto y los generadores de hojas de cálculo –traducido en acciones relativamente simples como escribir, cortar, pegar, completar una planilla, armar una presentación y grabar un disco compacto– y la operación en algunas redes digitales. En los bordes móviles de este grupo se sitúan también aquellos maestros no atraídos por las TIC y que prefieren seguir utilizando la documentación y/o los recursos didácticos en formato papel.

## **Una manera formal y básica de aprendizaje de las TIC**

Esta modalidad remite a la incorporación de las TIC por los docentes de la ruralidad desde su participación en propuestas educativas específicas, provenientes de instituciones y organizaciones públicas y/o privadas, cuya finalidad es la formación general para el manejo de equipos, programas y servicios informáticos. Pertenecen a este grupo todas las maestras que recibieron instrucción mediante un plan de enseñanza organizado y estructurado con elementos de una situación didáctica como contenidos específicos, objetivos, material bibliográfico, actividades y evaluación para la acreditación.

Este modo de aprendizaje formal y básico de las TIC emerge durante las entrevistas desde los siguientes testimonios de los docentes:



*“Bueno, primero renegué horrores yo sola, hacía lo que podía como seis meses. Después fui a Aixa como un año entero así que hice como dos cursos, el primero creo que era perito, a mí me permitió manejar programas como Word, Excel, Access, un poquito de internet. Lo que pasa que yo al no tener internet entonces tuve ese año entero. Después acá en Melo el centro tecnológico que hay en la biblioteca dio un curso de internet porque a mí me costaba mandar los correos electrónicos y eso. Entonces sí, es que me preparé un poquito. . . No es que vinieron lineamientos de formación del ministerio . . . Yo que recuerde no”* (Claudia; 30 años como docente rural, residente urbana).

*“Yo cuando estaba haciendo el profesorado, iba a un instituto privado de Laboulaye y me enseñaron a manejar la computadora. . . Si yo también había hecho uno, después cuando ya era docente empecé, yo me acuerdo que La Voz del Interior había largado un curso, donde después teníamos que rendir... Ese curso a mí me encantó, cómo venía explicado cada folleto, es más yo hasta el día de hoy a los folletos los tengo encarpados y más de una vez, por ahí Excel que es un poquito más difícil, recurro ahí y sino, bueno, uno va aprendiendo usando la computadora, a confundirse, desbloquearla...”* (Lorena B; 1 año como docente rural, residente urbana).

*“Yo estudié en un colegio privado, y en ese tiempo teníamos un profesor que enseñaba el sistema DOS, que fue el primero, el primer sistema operativo... Sí, que se programaba, había que darle las órdenes a las computadoras, yo vengo de esa época... el logo, el meising ... Y el aprendizaje de internet, eso fue con el postítulo. . . Entonces había que mandar para corregir todo por mail y aprendí a adjuntar documentos, hasta que el año pasado si hice un curso de seguridad on-line, ese sí por la red y lo di después acá a mis chicos”* (Sonia; 17 años como docente rural, residente urbana).

*“Yo he hecho un curso y te enseñaban a usar la computadora pero no cómo aplicarla pedagógicamente, siempre cuestiones técnicas”* (Marcela; 16 años como docente rural, residente urbana).

Las maestras rurales de este grupo realizaron experiencias formativas sobre el manejo de las tecnologías a partir de ofertas provenientes de distintos sectores por ejemplo instituciones privadas con servicios educativos y centros tecnológicos a nivel local. También participaron de propuestas de instrucción provenientes de medios de comunicación con tutoriales impresos, como es el caso del diario *La Voz del Interior* editado en la capital provincial. Entre los con-

tenidos abordados por estos cursos las docentes rurales identifican el manejo de programas como procesadores de texto, generadores de hojas de cálculo y diseño de presentaciones, así como el despliegue de herramientas para utilizar Internet.

Este modo de capacitación, hoy considerado básico ante los avances tecnológicos, fue emprendido por las docentes rurales desde mediados de la década de 1990 con la aparición de los primeros gabinetes informáticos en las escuelas. En ese marco emerge una demanda de capacitación docente no resuelta en términos absolutos ni relativos por la política educativa por cuanto se carece totalmente de propuestas específicas y/o las iniciativas desplegadas no se adaptan a las condiciones de tiempo, lugar y modo del trabajo en las ruralidades para los docentes más experimentados que no participaron de aprendizajes sobre las TIC en su formación oficial para la enseñanza. Asimismo, como se dijo, cabe identificar en estos testimonios ciertas situaciones de apropiación combinada o híbrida de las herramientas tecnológicas en instancias de aprendizaje formal e informal al mismo tiempo, generadas por la necesidad del docente de actualizar los conocimientos previos ahora obsoletos frente al avance de las diversas TIC.

## **Procurando un aprendizaje formal y aplicado de las TIC**

Esta modalidad alude al aprendizaje sobre tecnologías digitales que los docentes rurales experimentan como consecuencia de participar en propuestas de capacitación específicas, a cargo de instituciones y organizaciones públicas y/o privadas, orientadas a la formación en TIC para su incorporación en las prácticas de enseñanza. En este contexto la acotada oferta de instrucción formal sobre infotecnologías focaliza la integración de los recursos digitales a las planificaciones didácticas brindando así estrategias, materiales y bibliografías para efectivizar sus usos en el trabajo del aula.

Las docentes de las escuelas primarias rurales del sur de Córdoba expresan en los siguientes términos la apropiación de las tecnologías digitales bajo esta modalidad:

*“Yo ahora estoy haciendo el postítulo en TIC y bueno... Ese que dan desde el Conectar Igualdad . . . Sí, bueno, yo realmente pensé que me iban a enseñar a usar la computadora y no nada que ver. Es más líneas de acciones de la escuela, es leer, leer, leer, tal página haga un comentario en esta clase, pero relacionados al tema de educación. A mí me dio la impresión a polí-*

*tica... Educativa y de la otra también... Partidaria también” (Lorena B; 1 año como docente rural, residente urbana).*

*“Estoy haciendo un postítulo en TIC, ese del Conectar Igualdad... este que es del Ministerio de Educación. Estoy haciendo la segunda materia recién porque es una clase por semana que te van dando, ahora tengo que entregar un trabajo final de la materia. Es muy lindo, por ejemplo esta materia de ahora es incorporar todo lo que es lo visual, lo auditivo a la tarea de enseñar, o sea enseñar desde otra perspectiva que sería lo auditivo, lo visual” (Mirna; 5 años como docente rural, residente urbana).*

Estos testimonios evidencian cómo las maestras y los maestros rurales transitan, desde percepciones no necesariamente convergentes, por algunos espacios de capacitación específicos que les brindan herramientas teóricas y prácticas para sus propuestas didácticas relacionadas con las tecnologías digitales, por ejemplo, cuando la docente menciona el trabajo con materiales audiovisuales desde las computadoras. Una de las experiencias de formación mencionadas por las docentes es un postítulo en TIC dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, como un trayecto formativo que orienta sobre el uso de las tecnologías en el nivel primario y, en particular, en cada área de conocimiento de los diseños curriculares. Asimismo, aparecen experiencias de estos maestros, transformados ahora en alumnos, con aprendizajes sobre aspectos técnicos de las TIC.

## **Entre las posibilidades y las realidades de las TIC, dilemas de la ruralidad**

Las tres modalidades emergentes de aprendizaje situado de las TIC experimentadas por los docentes de las escuelas ruralizadas en un contexto de transición digital testimonian las diversas situaciones reconocidas en el trabajo de campo. Es así como identificamos docentes que adquieren conocimientos info-educativos en una suerte de “autodidactismo” sostenido en la necesidad de manejarse en la institución educativa rural ante la llegada de los dispositivos digitales. Otros sujetos realizaron cursos sobre el uso de programas de programas y servicios informáticos básicos reconociendo en la actualidad la falta de formación ante los nuevos avances tecnológicos. Finalmente aparece un grupo de docentes que opta por iniciar trayectos formativos oficiales destinados al uso pedagógico de las TIC en el aula. También en ciertos casos se combinan

estos modos de aprendizaje ya que para un momento bastaba la capacitación realizada y con el paso del tiempo los saberes resultaron obsoletos.

Más allá de las formas diversas en que cada docente de la escuela rural primaria y estatal transita la experiencia de aprendizaje situado de las TIC, cabe reconocer en este actor educativo de las ruralidades del sur cordobés un aprendiz en servicio que asume a menudo el desafío no solo de aprender sobre estas tecnologías sino también de generar situaciones pedagógicas para que los estudiantes de la institución exploten las potencialidades digitales.

En el siglo XXI las ruralidades de la pampa cordobesa, el territorio de nuestro estudio, muestran una renovada articulación entre el campo y la industria bajo el modelo predominante del agronegocio que sitúa la vida y la educación en el campo. Gras y Hernández (2013) conciben a este modelo como una vigente lógica de producción globalizada con variantes nacionales y locales que comprende cinco elementos centrales: a) la transectorialidad como mayor integración y extensión de la cadena de valor no sólo por la integración vertical sino también por la articulación horizontal; b) la priorización de las necesidades del consumidor global respecto del local; c) la generalización, ampliación e intensificación del papel del capital en los procesos productivos agrarios; d) la estandarización de las tecnologías industriales utilizadas que procuran reducir las especificidades biológicas y climáticas del agro y cuya optimización requiere de escalas cada vez mayores; y e) el acaparamiento de tierras productivas en gran escala. En consecuencia, la capacidad de apropiación de los pilares tecnológico, financiero, productivo y organizacional del *agribusiness* no es la misma para todas las categorías de productores agropecuarios resultando excluido un número significativo de estos actores de la ruralidad. Así, se reproduce en el campo de la pampa argentina un proceso de crecimiento económico con exclusión social (Lattuada y Neiman, 2005) que implica, por ejemplo, un despoblamiento principalmente de las áreas agrícolas.

En este marco, las ruralidades del sur cordobés, y por ende las instituciones educativas primarias y estatales, así como sus actores escolares, atraviesan una compleja transición digital en cuanto a la integración de las TIC en los últimos años. Bajo estas condiciones, las escuelas primarias del campo testimonian la advertencia de Magadán (2007) sobre las dispares y en general incompletas iniciativas de los sectores públicos, privados y no gubernamentales en los procesos de digitalización de los establecimientos escolares rurales. En consecuencia, coexisten hoy en los colegios recursos tecnológicos más tradicionales como la radio y la televisión junto a otros recursos correspondientes a

las nuevas tecnologías como las computadoras de escritorio, las netbooks, las impresoras, los proyectores y la conexión a Internet.

Las maestras y los maestros de las ruralidades pampeano-cordobesas actuarían ahora como mediadores entre los territorios rurales y urbanos configurándose como actores híbridos, más precisamente rurbanos (Cimadevilla y Carniglia, 2010). En este sentido, se destaca una clave femenina en el magisterio docente de un departamento de dicha región: sólo uno de los docentes entrevistados es varón. A su vez, apenas tres de los 19 docentes residían en la escuela durante la semana de clases. Esta situación constituye todo un indicio de la condición rurbarana de estos actores de la educación ruralizada, o sea una posición de mediadores entre territorios urbanos y rurales, que es reconocida también desde otras expresiones significativas de las maestras entrevistadas en el trabajo de campo.

Nuestro estudio situado no sólo identifica entre los docentes de la ruralidad cordobesa tres modos de aprendizaje sobre las ambivalentes TIC para su incorporación en el trabajo del aula. También reconoce en los maestros ciertos argumentos comprensivos de las limitaciones al respecto relacionadas con las condiciones materiales de dichas tecnologías en las instituciones escolares. Así, emergen como sus explicaciones más comunes la falta de equipamiento, la ausencia o la baja calidad de la conexión a la red y la demanda de una formación específica al plurigrado a la vez que adaptada a las condiciones laborales de una docencia rural apta para aprovechar plenamente los beneficios de las TIC en la escuela del campo pampeano.

En consecuencia, es sustantiva e imperiosa la generación de un encuentro sinérgico entre los sujetos de la enseñanza en las ruralidades pampeanas y las tecnologías digitales desde una lógica de adaptabilidad que, reconociendo cierta capacidad de agenda y agencia del docente rural, despierte o profundice su deseo de aprender sobre las ambivalentes TIC, transformándolo en un aprendiz en servicio de una escuela primaria y pública que se comprometa reflexivamente con los críticos desafíos socioculturales del siglo XXI.

## **Bibliografía y documentación**

- BECERRA, M. 2003; M.; *Sociedad de la información: proyecto, convergencia, divergencia*, Buenos Aires, Norma
- BLONDEAU, O. y otros 2004; *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*, Madrid, Traficante de sueños

- BRUNNER, J. 2007; “*¿Una sociedad movilizada hacia las TIC?*”, en AAVV; *Las TIC: del aula a la agenda política*, Buenos Aires, UNICEF, pp. 41-54
- BURBULES, N. y T. CALLISTER 2008; *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Buenos Aires, Granica.
- CABELLO, R y MORALES, S. 2011. *Enseñar con tecnologías. Nuevas miradas en la formación docente*. Editorial Prometeo libros, Buenos Aires.
- CARNIGLIA, E. 2012a; “*Las TIC en el campo moderno. Los espacios críticos de la comunicación rural*”, en FAGUNDES, D. y G. CIMADEVILLA; *Caminhos do campo comunicacional no Brasil e na Argentina*, São Paulo, INTERCOM, pp. 419-439
- CARNIGLIA, E. 2012b; *De labradores y campos de papel. Recepción de prensa agraria por agricultores familiares*, Saarbrücken, Editorial Académica Española
- CARNIGLIA, E. y otros 2013; *Entre políticas, aulas y hogares. Dilemas de la informática educativa pública*, Buenos Aires, Dunken
- CIMADEVILLA, G. y E. CARNIGLIA (Comps.) 2010; *Relatos sobre la rurbanidad*, Río Cuarto, UNRC
- CROVI, D. 2008; “*Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC*”, en *Contra-texto*, Lima, 16, pp. 57-66
- DRUCKER, P. 1969; *The age of discontinuity*. New York, Harper & Row
- FAINHOLC, B. 2007; “*El papel del desarrollo comunitario local en la sociedad de la información y el aporte de las tecnologías de la información y la comunicación*”, en CASTILLO, S. (Dir.); *Escuelas ruralizadas y desarrollo regional*, Santa Rosa, UNLP, pp. 115-135
- FEENBERG, A. 2012; *Transformar la tecnología. Una nueva visita a la teoría crítica*, Bernal, UNQuilmes
- FLICK, U. 2007; *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata
- GRAS, C. y V. HERNANDEZ (Coords.); *El agro como negocio. Producción, sociedad y territorios en la globalización*, Buenos Aires, Biblos
- GUTIERREZ, T. 2007; *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*, Bernal, UNQ
- KAP, M. 2014; *Conmovidos por las tecnologías. Pensar las prácticas desde la subjetividad docente*. Prometeo, Buenos Aires.
- KORNBLIT, A. L. (2007); *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Biblos
- LATTUADA, M. y G. NEIMAN 2005; *El campo argentino. Crecimiento con exclusión*, Buenos Aires, Capital Intelectual
- LITWIN, E. 2013; *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós
- MAGADAN, C. 2007; “*Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las escuelas rurales de la Argentina*”, en AAVV; *Las TIC: del aula a la agenda política*, Buenos Aires, UNICEF, pp. 105-122

- MIÈGE, B. 2010; “1. *La cuestión de las TIC: hacia nuevos planteamientos*”, en MORAES, D.; *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*, Paidós, Buenos Aires, pp. 15-44
- PEDERNEIRA, A. y F. FIAT 2011; *El docente rural. Prácticas de enseñanza en el plurigrado*, Buenos Aires, De los cuatro vientos
- RIFKIN, J. 2004; *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*, Buenos Aires, Paidós
- SERVAES, J. 2000; “*Comunicación para el desarrollo: tres paradigmas, dos modelos*”, en *Temas y Problemas de Comunicación*, DCC-UNRC, Año 8, Vol. 10, pp. 5-28
- STEINBERG, C. 2015; “*Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa*” en TEDESCO, J. (Comp.); *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 191-234
- TEDESCO, J. y C. STEINBERG, C. 2015. “*Avanzar en las políticas de integración de TIC en la educación*”, en TEDESCO, J. (Comp.) *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI editores, Buenos Aires
- VAN DIJK, 2002; “*A framework for digital divide research*”, en *The Electronic Journal of Communication*, 12(1/2), [www.cios.org](http://www.cios.org) (Consulta 5/5/10)
- VASILACHIS, I. 1992; *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, CEAL
- WEBSTER, F. 1997; *Theories of the information society*, London, Routledge

# **POLÍTICAS DE TRANSFERENCIAS MONETARIAS CONDICIONADAS Y ESTEREOTIPOS. ORGANIZACIONES A FAVOR DE LA MERCANTILIZACIÓN EDUCATIVA**

Ivonne A. I. Dufour <sup>372</sup>

## **Resumen**

La actual gestión del gobierno nacional, materializa la pretensión de legitimidad para profundizar el proceso de mercantilización educativa, a partir de operativizar el estereotipo organizacional de la “Reforma permanente”, y “Pl@n Maestro” en la distinción de Derecho social y personal de los sujetos en acceder al “bien” público educación a favor del sentido meritocrático.

Se pretende indagar sobre la eficiencia o ineficiencia en la pretensión de legitimidad de las políticas públicas hacia la mercantilización; partiendo del análisis de los antecedentes Programa Nacional de Becas Estudiantiles y AUH. Y como los estereotipos construidos afectaron las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa (Familias-Docentes).

**Palabras claves:** Estereotipos organizacionales – Mercantilización

## **Introducción**

La estructuración del sistema educativo argentino ha estado configurando la definición y conformación del Estado nación desde finales del siglo XIX hasta nuestro presente, de allí que las alteraciones pretendidas para desmontar la matriz bienestarista del estado conlleva políticas destinadas a desacreditar el contrato estructurante de consenso social, sostenido en la creencia de una escuela pública posibilitante de identidad social “ser alguien”, expresión sostenida, transmitida y repetida por distintas generaciones de alumnos y sus familias.<sup>373</sup> Esto sostiene el reconocimiento del valor de la escuela y sus docentes. Una escuela sostenedora de comunidad y de acción solidaria.

---

<sup>372</sup> UNC- FCS. Prof. Adscripta, Cátedra de Educación y Políticas Públicas. Dra. en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>373</sup> Elementos registrado en un proceso de investigación y de inmersión institucional de registro etnográfico, de observación participante; en un período de más de 20 años en la ciudad de Cba en realidades socioeconómicas de quienes se perciben en la ecléctica auto denominación “clase media” y son los “nuevos pobres” de los 90’ y los que lograron salir del indigencia en la última década sin abandonar la vulnerabilidad a la hora de no poseer “espalda “ cuando impactan las políticas de recorte del gasto social y aceleramiento inflacionario.



Estos sentidos son objeto de cooptación para pretender una adhesión a políticas orientadas a la instalación de nuevos contratos que avalan otra matriz de estado un “otro lugar”. Introduciendo la competencia entre escuelas por recursos escasos, la gerencia o gestión por programas como la única forma posible de entender la organización y dirección de la institución educativa. De asociar a la comunidad con demanda y escuela con oferta educativa e instalar la naturalización del mercado educativo sin poder reflexionar sobre las implicancias pedagógicas y las consecuencias en agudizar una mayor desigualdad en el acceso al conocimiento y al ejercicio de la ciudadanía. Del docente como responsable excluyente de los resultados educativos y del imperativo de la innovación para ser consumidor perpetuo en el mercado de cursos de “capacitación-formación”, desvalorizando su lugar y experiencia como creador de conocimientos en el espacio áulico y entre pares.

A pesar de los intentos y la persistencia, de imponer políticas neoliberales, en los últimos 50 años y de la intensidad alcanzada en los últimos 20 años, con una proyección potente en la degradación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Logrando desarticular el sistema educativo, desde una estrategia anómala de descentralización educativa –omitiendo las disparidades jurisdiccionales provinciales sin repararlas– que ha cristalizado la fragmentación de circuitos diferenciados de prestación del servicio educativo; desfinanciando la escuela de gestión estatal en una fuga sostenida a favor de la gestión privada de alto arancel y en la transferencia de responsabilidad a la escuela pública de gestión estatal.

Así en una línea de continuidad se procura en esta etapa, sobre la base de los intentos previos, sostener un paradigma educativo hacia lo plenamente mercantilizado. Apostando a romper la matriz mixta del sistema educativo, de un predominio de la escuela pública de gestión estatal y un complemento subsidiario de la escuela de gestión privada, por un sistema donde el estado complementa el interés lucrativo privado, transfiriendo dinero público a favor de la concentración de la renta privada; emergiendo la empresa corporativa transnacional en la prestación del servicio educativo y la formación docente en un esquema de precarización laboral con pérdida del poder adquisitivo del salario.

Para lograr la concreción de estas políticas fijadas en los acuerdos internacionales, es imperioso debilitar la adhesión que sigue siendo potente en la sociedad argentina a favor de la “escuela pública” y el nivel de agremiación docente.

Es en el campo de la disputa de sentido, en la obtención de legitimidad y en la posibilidad de deconstruir y dar visibilidad a los sentidos de las políticas

educativas y públicas, donde reside la posibilidad de sostener un paradigma de soberanía educativa que contrarreste a la mercantilización educativa global que habilita mayor desigualdad en el ejercicio de la ciudadanía y pérdida de autonomía tecnológica.

Para abordar esta problemática recurro a la conceptualización dentro del marco teórico de los Costes de Transacción y del neo institucionalismo en la vertiente de Douglas North<sup>374</sup> para operativizar la noción teórica los “Estereotipos organizacionales o Ideologías estereotipadas”. Con el objetivo de capturar cómo se produce la imposición o adhesión de las creencias dominantes de emprendedores políticos y económicos en posición de llevar a cabo determinadas acciones políticas.

Los estereotipos organizacionales son una estructura organizada de elementos normativos con las preferencias individuales, que actúan como aglutinante a favor de instalar artificialmente el sentido de causas comunes. El proceso de cambios incrementales promovidos en la transformación educativa, se afirma en la eficiencia de los estereotipos organizacionales-ideologías estereotipadas, constructores de la percepción de legitimidad necesaria para facilitar la penetración de una política en el seno de la sociedad.

Sin embargo, cuando la referencia ideológica instalada como correcta, es inconsistente con la experiencia de los individuos, los estereotipos organizacionales van perdiendo eficacia en la construcción de una percepción de legitimidad artificial.

En esta ponencia me concentro en la política de transferencia monetaria condicionada Programa nacional de Becas Estudiantiles y en la Asignación Universal Por hijo, para capturar las percepciones de los sujetos de la institución escolar y como operaron los estereotipos organizacionales y su eficiencia en lograr legitimidad hacia la mercantilización educativa.

---

<sup>374</sup> A partir del reconocimiento brindado a Douglas North con el otorgamiento del Premio del Banco de Suecia en Ciencias Económicas en memoria de Alfred Nobel (1993), se empezó a aceptar que los mercados no pueden funcionar al margen de las instituciones jurídicas y políticas, de forma tal que no bastaba con la existencia de economías más liberalizadas. Los planteamientos del neoinstitucionalismo económico otorgaban un papel claro al Estado como garante de las reglas de juego que permitieran predictibilidad en sus acciones y, por esta vía, la ampliación de los mercados (Burgos Silva, 2009). En la definición de la agenda de gobernanza del Banco Mundial, el neoinstitucionalismo proporcionó el fundamento teórico para entender el papel económico del Estado respecto de la existencia de los mercados y para legitimar académicamente su interés en involucrarse en la gestión de la acción pública.

El PNBE es la primera experiencia de PFTMC que se desarrolla en el sector educativo, gestionado en el ámbito del Ministerio de Educación de la nación como un subprograma conformando el principal Programa Focal Compensatorio denominado PSE; en el proceso de transformación de la modalidad de prestación del servicio educativo. Condensa la ruptura del imaginario público educativo vinculado con la idea de universalidad y los procesos de integración educativo y de identidades colectivas históricamente configuradas; el destinatario de la asistencia es el pobre despojado de ciudadanía (Duschatzky y Redondo, 2000). Su diseño y esquema de implementación se reproducirá como paradigma de la implementación de Programas cuyos diseños responden a una elaboración gestada en instancias internacionales y son implementados en diversas realidades locales desde una matriz homogénea que sufre pequeñas variaciones como el cambio de denominación del Programa.

El PNBE iniciado en 1997 tendrá una cobertura con una fuerte focalización territorial y poblacional en la educación de la enseñanza general básica del tercer ciclo y en menor medida en el polimodal buscando sostener la ampliación de la obligatoriedad de la desestructurada escuela media. Esto se produce en paralelo a una desinversión per cápita para el total de alumnos que asisten al nivel medio de la escuela pública.<sup>375</sup>

La evolución de su cobertura y articulación con Programas de retención escolar a ser ejecutados obligatoriamente en los ámbitos escolares; junto a la entrega de libros de textos desde la centralidad del Ministerio de Educación de la Nación a lo local escuela será una constante a lo largo de un periodo de 12 años, teniendo permanencia como “política de estado” acompañando los cambios de titularidad del ministerio de educación y de los ejecutivos de distintas procedencias político partidaria.

Los medios de comunicación no expresan cuestionamientos a estos tipos de programas, por el contrario colaboran en la difusión de los múltiples circuitos creados entre escuelas seleccionadas para el PNBE informando la fecha de pago de las dos cuotas de las Becas de TMC,<sup>376</sup> situación que será diferente

---

<sup>375</sup> [...] “la tradicional educación secundaria (actual tercer ciclo de la EGB y el Polimodal) el no cumplimiento de las metas de crecimiento previstas en la Ley y la ampliación de la cobertura en estos niveles implicó una caída en la inversión per cápita en el nivel medio. En efecto, éste era de \$ 1645 en 1994 para pasar a 1409 en 1997 (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1999) “; citado en (Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E., 2001:12)

<sup>376</sup> Hasta 2008 el pago se anuncia de este modo, y luego se incorpora la tarjeta magnética para retirar el dinero de una cuenta del banco abierta al nombre del alumno.

para el caso de la AUH donde se proyectaran fuertes críticas desde dirigentes opositores.

A partir del decreto 1602/2009 del poder ejecutivo, ampliatorio de las PSS, establece que todos los beneficiarios de planes o PTMC de los distintos ministerios serán absorbidos por el programa AUH quienes pasarán a conformar una única base de datos de beneficiarios administrada y controlada por ANSES. Esto significa la suspensión de lo acordado en el programa PROMEDU<sup>377</sup> firmado con el BM de la línea de ejecución del PNBE.

De una cobertura de jóvenes y adolescentes por el PBE de 500.000 adolescentes al concluir en el año 2009;<sup>378</sup> pasamos a una ampliación de cobertura con la AUH en la misma franja etaria de 11 a 17 años de 1.250.000 a la que se incorporan la AUE y los niños, abarcando a 3.507.223 de beneficiarios (ANSES, 2012); junto a un incremento presupuestario que la destaca en toda la región de América Latina<sup>379</sup> (CEPAL, 2015). Sin embargo, el impulso de las condiciones en salud y educación no evitaron los procesos de desgranamiento educativo, fundamentalmente en el nivel secundario de enseñanza.

---

<sup>377</sup> El 23 de marzo de 2011 se firmó el contrato de préstamo para PROMEDU II, en el marco del segundo tramo del convenio de la Línea de Crédito Condicional para Proyectos de Inversión (CCLIP) que el gobierno nacional había firmado con el BID en 2008. El CCLIP establece una línea de crédito condicional para proyectos de inversión por 9 (NUEVE) años destinados a financiar, a través del PROMEDU, operaciones orientadas al apoyo de las políticas de mejoramiento educativo en la Argentina. En el caso de PROMEDU II se previó un desembolso total de 240.200.000 (OEI,2015:9)

<sup>378</sup> El programa se inició en 1997 (38.000 becas), el monto de la beca fue de 600 dólares anuales. y en 1998 alcanzó una cobertura de 105.000 beneficiarios (MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1999b).

<sup>379</sup> “La cobertura potencial del Programa de AUH superaría al 10% de la población total (5 millones de niños y adolescentes). Este alcance posiciona ala política como una de la más relevante de la región. Los Programas de similares características en otros países difícilmente superan el 5% de la población total (en Brasil alcanza al 5% de la población -Bolsa Escola-, en Colombia al 4% -Familias en Acción-, en México al 3,4% -Progres-).” (González, Rodrigo, 2010:8)

## Desarrollo

### **Ingreso del PNBE al ámbito escolar: Alteración del sentido de escuela y sus integrantes.**

Ante la comunidad educativa el programa se presenta con la finalidad de asistir a las “familias más carenciadas” dentro del universo de las escuelas participantes del PSE. Se mencionan distintos criterios de selección de los beneficiarios. Estar comprendido entre los 13 y 19 años, ser de nacionalidad argentina, estar cursando el 3º ciclo de la EGB y el Polimodal –en los últimos años no tener materias previas y buenas notas–, tener padres desocupados o pertenecer a una familia con ingresos menores a 500 pesos mensuales. Estos puntos se presentan en la publicidad de un formulario de inscripción en la que aparece el siguiente eslogan eje: “la escuela le da una mano para que los jóvenes sigan estudiando”. A partir de estos elementos se construye el estereotipo organizacional donde el mecanismo de selección queda oculto, a partir de la definición de precariedad y necesidad, que posee un potente valor al apartar la significación de pobreza.

La escuela es la dadora y la canalizadora de las demandas de riesgo social existente en la comunidad. Conjuntamente aparece la apelación a la solidaridad –cooptada como creencia en la percepción de lo justo–, presente en la estructura comunicacional del Programa para recibir e interpretar información a bajo costo. “Las Becas Estudiantiles son una forma solidaria de ayuda a las familias en el esfuerzo que hacen para que los chicos sigan estudiando”. Es el individuo el que asume la responsabilidad de mantener al niño en la escuela, a la vez que el sentido se desvincula de la acción distributiva de recursos entre los que más poseen a los menos favorecidos, y se concentra en la asignación “solidaria” de recursos escasos entre el necesitado al más necesitado”. Como hay una cantidad de becas determinadas para cada lugar, ese ordenamiento de los datos permite otorgar las becas a quienes más lo necesitan”. En la conformación del orden de beneficiarios para la selección, se expone a la figura del Director con poder de decisión al firmar el listado realizado por la computadora; y al Ministerio de Cultura y Educación<sup>380</sup> en el cumplimiento del giro del dinero.

El Director se convierte en lo visible para los padres, sobre el que recaen la responsabilidad de dar respuesta sobre los criterios de selección, cuando esto está fuera de su acción por el procedimiento operativo. Conformado por Índice de precariedad elaborado a base de 20 indicadores, que se cruzan con un Sistema de Cupo por Provincia e Institución educativa de un 3% del Circuito,

<sup>380</sup> De aquí en más MCyE.

con prioridad en el Curso EGB3, y dejando en un segundo término el Polimodal. Esto se realiza con la aplicación del Software –Base de Datos (MASTER-PONDERAS-TODOSBEN)– que elabora el Ranking de aspirantes. Esta información permanece omitida deliberadamente al conocimiento público.

Esta Asimetría de la información impacta en un deterioro de compromisos creíbles en el “contrato pedagógico” afectando las percepciones docentes, apareciendo estas recurrencias entre distintos docentes e instituciones:

“Fueron muy mal distribuidas debido a que se las otorgaban en el mes de diciembre y no a comienzo del año escolar. [...] Sólo ayudaban en la economía familiar pero no afectaban el rendimiento de los alumnos. La forma de entregarlas era arbitraria y sólo se le adjudicaba al que más mentía. [...] El método elegido para entregarlas era incorrecto ya que el alumno no debía hacer esfuerzos para conseguirla. Además en las entrevistas a los padres no se verificaba con rigor que lo que declaraban fuese cierto. Hubo casos de mucha injusticia en el reparto [...] Las becas las dan por sorteo, no beneficia a los que se esfuerzan”.<sup>381</sup>

La persistencia por más de 12 años de los PNBE simultáneamente a otros programas focalizados en el nivel secundario fue alterando el sentido de la Escuela y sus integrantes, habilitando la pérdida social del Derecho educativo por la ausencia de Derecho correctamente definido. Esto refuerza el estereotipo organizacional meritocrático y excluyente en los modelos subjetivos de los agentes Institucionales escolares en la percepción de legitimidad desde donde se comprende. Por ello adquiere dificultad para visualizar el potencial y la legitimidad de la AUH para recuperar capacidad de gestión institucional y concentrar la atención en el sujeto cognitivo en su inclusión en la diversidad.

La eliminación del rubro Becas Estudiantiles al ser agrupados los beneficiarios de los distintos programas de Transferencias Condicionadas en ANSES para su incorporación a la AUH; obliga a los técnicos del BID de PROMEDU I-II a redefinir el diseño de implementación y la reasignación de recursos en dirección a afianzar el subsidio a la oferta. En línea con lo dispuesto, el MEN en su obligación de mantener los acuerdos firmados lleva a cabo las readecuaciones. El Programa se ajusta a la tendencia creciente a transferir fondos a las escuelas. Una modalidad impuesta en los últimos años en consecuencia de la confluencia de los distintos organismos de crédito, fuente de financiamiento para el logro

---

<sup>381</sup> Respuesta a encuestas realizadas a docentes de diversas instituciones en un período no correlativo de 199–2009. Escuelas de Cba y de la Ciudad de Alta Gracia.

de los macro acuerdos nodales en Red dirigidos a la mercantilización educativa global. Esta decisión de política financiera se posibilita por la herramienta de monitoreo del MEN el SITRARED; un sistema modular de información de transferencias para el seguimiento de los fondos a provincias y a escuelas, sean de fuente del tesoro o de financiamiento externo. Esto se acompaña con que las transferencias financieras directas a las escuelas se realizan por fuera de los gastos corrientes. Con el objetivo de profundizar la integración funcional del Programa en particular la línea de movilidad, y financiar los Equipos Técnicos Regionales del Programa de Mejora Institucional se incorporan más Gastos Operativos. En este marco se da una revisión y rediseño de los instrumentos de gestión administrativo y contable, se define un Reglamento Operativo único con descripción de tareas y procedimientos para cada línea. Además, se establece una simplificación de los procesos de imputación contable con un monitoreo de la gestión y de la asistencia territorial con actividades de supervisión periódica a los Directivos de las escuelas. Se ejecuta el presupuesto clonado y la rendición trimestral, junto al seguimiento de las acciones de la Matriz de Mitigación de Riesgos (MMRI) con la realización de reuniones periódicas, visitas a escuelas y a provincias, revisión de informes relativos a los avances y al control de ejecución. Para reducir problemas de comunicación detectados, se organizan talleres regionales de planificación, a partir del 2012, en las provincias destinados a los responsables de las Unidades Ejecutoras Jurisdiccionales con los responsables de las áreas técnicas de los ministerios jurisdiccionales. Ese año cerca del 40% del programa de Gestión Educativa se transfería a escuelas; repercutiendo en el incremento de las tareas de gestión financiera por parte de los directores. Esto conlleva el montaje de una estructura específica de asistencia a la gestión de recursos, por fuera de los perfiles disponibles en las burocracias provinciales. Para ello se da la creación y expansión del perfil del asistente contable con llegada a las escuelas, por la creciente exigencia de mecanismos de rendición de cuentas a los Directivos. Así se incrementan los CT de vigilancia, monitoreo y control de recursos que reciben de manera directa las escuelas, que provienen o no de PROMEDU II. (OEI, 2015)

La captura de rentas sigue con el patrón de dependencia en la atención de necesidades técnico burocráticas, que no responden a las necesidades pedagógicas de las escuelas, que van en otra dirección. Por ejemplo, la necesidad de creación o cobertura de cargos para preceptor por curso de alumnos y no un preceptor por cada dos o tres cursos, que impide una atención personalizada de las múltiples necesidades que surgen en la diversidad de trayectorias escolares de los alumnos adolescentes. Impulsar una formación docente en servicio,

basada en atender las cronologías de aprendizajes de las trayectorias de los alumnos, en la apuesta pedagógica de realizar adecuaciones curriculares en articulación con tutorías en contextos áulicos complejos. Con sobrepoblación en las aulas, falta de espacios edilicios de mantenimiento o con personal incorporado que no responde al rol pedagógico; se transforma en una estructura de incentivos patológica que propicia una esquizofrenia entre los preceptos del “buen hacer” de las demandas exigidas de los dispositivos de control de los programas y las necesidades cotidianas de transitar diariamente las escuelas y sus entornos. Sumado a la imposición compulsiva de responder a tiempos de rendición de cuentas imposibles de cumplimentar por lo engorroso de los formularios electrónicos exigidos y por los tiempos reales de las urgencias educativas. Dispositivos normativos pensados en el vacío material que degenera en una permanente reproducción del desgaste institucional de la escuela pública.

El problema se coloca afuera del conjunto de programas-subprogramas, políticas que operan en simultáneo en yuxtaposición a las dinámicas escolares institucionales y de su diseño e implementación: los responsables de los resultados son los alumnos, la escuela, el docente, la gramática escolar; repitiéndose lo “inocuo” de lo que generan estas políticas.

## **Conclusión**

### **La AUH: la excepción que confirma la “regla” de la gestión por programas FCTMC**

La AUH pretende adoptar un carácter universal, extendiendo los derechos hacia aquellos niños que, por las condiciones de inserción laboral de sus padres, no se encontraban amparados por los beneficios del Régimen de Asignaciones Familiares. Fundamentado en la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26.061) (ANSES, 2012).

El contar con fondos propios administrados por el Estado (FGS-ANSES) y al incorporar la política como ampliatoria de la cobertura de la seguridad social en la población; la AUH se aproxima a la reivindicación de la ampliación del Derecho social y se aleja de los diseños de los programas de TMC hegemónicos ejecutados en América Latina con supervisión de los organismos de créditos.

Sin embargo, al mantener el esquema de la condicionalidad en salud y educación, como requisito de acceso a la prestación, se expone a los sujetos –designados como beneficiarios–, a naturalizar el sentido de ayuda dependiendo de la demostración de cumplir con la condición. Esto se encuentra reforzado por los años en que se desarrollaron los “planes” así denominados en el ima-



ginario social. Entendidos como ayudas monetarias precarias tanto por el valor del monto, como por el acceso en el tiempo y la limitación ajustada a la cantidad de integrantes del grupo familiar.

A través de las condicionalidades, la medida busca inducir la registración de los nacimientos y la acreditación de una identidad, garantizando que cada niño receptor de la AUH cuente con su Documento Nacional de Identidad (D.N.I). (ANSES, 2012).

Uno de los elementos a resaltar como consecuencia de esta política es la visibilización de una población sumergida. Al lograr superar su situación de ser indocumentados, aparecen en las estadísticas y pasan a ser habilitados a transitar otros espacios sociales vedados a su condición de excluidos; adquiriendo una importancia como valor de aprendizaje social ir al Correo Postal, ingresar a un banco y utilizar la tarjeta de débito en la compra o retirar dinero de un cajero automático (Aquín, 2014).

Existe una mejora cualitativa con los PTMC que precedieron a la AUH por su incorporación al esquema de seguridad social, y en tanto, todo aquel que cumpla con las características sociolaborales exigidas para la población receptora, puede acceder a la prestación, sin la existencia de cupos, ni fechas límites de inscripción; ya que esta política se formula como una medida permanente. (Pautassi, L., Arcidiácono, P. y Straschnoy, M. 2013).

El monto de la prestación puede ser abonado por distintos medios de pago: a través de depósito en CBU (se realiza la transferencia por la Cámara Compensadora Electrónica directamente a la cuenta bancaria del beneficiario), por correo oficial (en lugares donde no existen bancos, el pago es efectuado por ventanilla en las sucursales del correo oficial), o por tarjeta de débito (contando con una red de 35 entidades bancarias que disponen alrededor de 4.000 sucursales en todo el país). (ANSES, 2012)

La transferencia directa logra eliminar las estructuras paralelas a los ministerios, creados con otros programas y reducir los CT. La logística de implementación de la AUH altamente sistematizada y bancarizada, permite que el beneficio llegue directamente al titular de derecho, evitando intermediaciones y demoras en los tiempos de recepción. Al reducir estas grandes estructuras de verificación de condiciones ni de intermediación en el pago de cada una de las sumas (que en la mayor parte de los casos son mensuales) y las redes derivadas del monitoreo y control, se disminuyen las posibilidades de error de que la transferencia no llegue a destino y, al mismo tiempo, suelen limitar las prácticas clientelares (CEPAL, 2011).

Al respecto, la desestructuración del tejido clientelar, repercute en el afianzamiento individualista meritocrático y en potenciar el perfil de consumidor para el mercado. Se despolitiza la práctica social anulando al ciudadano en su ejercicio de derechos. Al no ser reemplazado el rol político que cumplía el “puntero” dentro de una organización partidaria, quién para concretar acciones de ayuda social lograba adhesiones y reconocimiento electoral para su partido aglutinando a los vecinos de la barriada. Se atomiza el espacio social sin re-politizar con formas novedosas para la participación política necesaria en la reproducción de la vida en democracia.

El acceso a una suma fija y regular a lo largo de un período de tiempo con expansión del consumo interno, afianzó la cultura del consumismo de baja calidad en el acceso de los alimentos o la compra de celulares como fetiche de enraizamiento de “ser alguien”. Los sujetos –centralmente madres que administran la asignación por un criterio de género definido en ANSES– manipulados desde la publicidad del mercado formador de prácticas de consumo, quedan expuestos a “elegir”. En la mayoría de los casos realizan compras para la vida escolar de sus hijos, ropa, zapatillas o útiles escolares. En otros casos el acceso a juguetes para los niños. A la vez que se refuerza el sentido de “la plata es mía y hago lo que quiero”.

La AUH expone a las entidades Bancarias públicas de las sucursales del Banco Nación Argentina, del Correo Postal público, de los Hospitales, dispensarios y las escuelas Públicas absorber la atención de una población, sin que se modifique el número de empleados, generando una salida de clientes de las entidades públicas hacia las privadas y acentuando entre los empleados de dichas instituciones que se ven sobrecargadas, la mirada de prejujuamiento y rechazo a este tipo de política con frases reiteradas tales como “nosotros laburamos a destajo y estos reciben de arriba el dinero sin hacer nada”.

De cara a la sociedad y promovido por los medios de comunicación que replican sobredimensionar declaraciones de dirigentes políticos que imputan a los pobres “usar el dinero para la droga” o que “se embarazan para cobrar la asignación por eso crece el embarazo adolescente”.<sup>382</sup>

Se afianza el sentido de no merecedores en contraste al que trabaja y se gana el dinero con esfuerzo. Los mismos beneficiarios adhieren a esta ideología estereotipada, teniendo pudor en muchos casos por recibir “la ayuda” y “es-

---

<sup>382</sup> Declaraciones radiales y graficas dichas por E. Sanz Senador por la provincia de Mendoza del partido político Unión Cívica Radical y M. Del Sel Diputado nacional por la prov. de Santa Fe del partido político Propuesta Republicana (PRO) en 2009-10 y en reiteradas oportunidades en campaña electoral y atenuada para evitar fuga de votos en determinados contextos.

perando encontrar trabajo para salir adelante”. Que sus hijos tienen Derechos, que el Estado debe garantizar el acceso al estudio y a los controles de cuidados y prevención de la salud, se encuentra fuera del acceso al entendimiento de la gran mayoría de esta población (Aquín, 2014).

Subrepticamente estas políticas de TMC engendran una violencia simbólica que obstruye la convivencia y genera resentimiento social, impidiendo condiciones reales de inclusión social y política; menos aún de superación de la exclusión. Ineficacia del estereotipo de DERECHO de la AUH y percepciones docentes en el deterioro de la Escuela Pública:

“[...] tanto facilismo tanto no me cuesta nada, a mi venían las madres y me decían: tenés que firmarme esto por el ANSES porque a mí me pagan, pero Sra. A ud. le pagan para que su hija venga a la escuela estudiar y en todo el año no ha venido, entonces viene a cobrar, y me dice yo tengo el derecho de cobrar, yo voy le digo a la directora; mire esta madre quiere que le firmemos y bueno dale me responde si no va a ir a la inspectora y nos va a hacer lio bárbaro. [...]”.

“D: [...] se lo manda a una escuela pública porque ahí se sabe que no le van a decir que no bajo ningún punto, no se le va a exigir. Si los chicos conocieran cuáles son sus deberes más allá de sus derechos también podrían influir un poco más en eso, ¿me entendés? O sea si vos le decís a un chico, si vos repetiste 5 veces y no podés entrar más, hay chicos que han repetido 4 veces y siguen repitiendo [...]”.

El ingreso de una población a la salud y la educación sin modificar las condiciones de capacidad institucional para hacer frente a las necesidades de atención para las vacunaciones, control de niño sano, mujeres embarazadas; problemáticas de falta de vacantes en el nivel inicial y secundario, sobrepoblación de alumnos por aula, dificultades de aprendizajes, desatención de mirada adulta, etc., desencadena una pérdida de bienestar social en las instituciones públicas que deben responder a garantizar en el cumplimiento de las condicionalidades.

Se diluyen los mecanismos de contralor de las escuelas y centros de salud, no se deja de percibir la Asignación si no se cumple con las condicionalidades. Paradójicamente esto es un factor que favorece a la identificación del sentido de permanencia a la escuela. Al disminuir la mirada de control y vigilancia, se refuerza el sentido de ingreso a la escuela para estudiar y no para acceder a la Beca como móvil ajeno al sentido pedagógico. Que el trámite para acceder a la Asignación esté fuera de la escuela y en otra institución –ANSES–, al igual que su acceso al cobro, descomprime a la escuela.

Emergen sentidos encontrados entre docentes, entre el reconocimiento de Derechos y la imposibilidad de sostener la “inclusión”:

“D: [...] en otro momento, en otra circunstancia estos alumnos o esta alumna en el caso de la chica embarazada hubieran quedado fuera del sistema y la posibilidad que le brinda, estar, seguir en contacto con la escuela, incluso a través de la tecnología y de tener el contacto diario [...] en el caso de la chica ésta embarazada, de la escuela, era una chica de escasos recursos, al momento de tener su bebé estaba con muchos problemas económicos sus compañeros hicieron colectas para acompañarla en ese momento, [...] Para mí fue una experiencia como a todos nos ha pasado maravillosa. [...]

“:[...] me he encontrado con profes que no entienden que el chico está teniendo un problema, por ejemplo, teníamos en el colegio un chico que era, la mamá, era hijo del abuelo, vivía solo en una casa con sus dos hermanos, salían a trabajar en la calle o sea una realidad muy dura no tenían baño para bañarte [...] no podía hacer educación física porque si transpiraba significaba que iba a llegar a su casa con olor a chivo o con olor a pata y no iba a tener baño para bañarse [...] decimos incluir, incluir, qué estamos incluyendo[...]”.

Por otra parte, el requisito de concurrir a una escuela pública para ser beneficiario, fue insostenible. Primero por la fuerte presión de la Iglesia católica propietaria de gran parte de las escuelas privadas con subsidio del estado, donde concurría una población que accedía al pago de un arancel mediano o bajo. Y elegía por desvalorización de lo público, bajo el estereotipo de lo privado “per se” es mejor o simplemente porque no había escuela pública en su zona de residencia. También aparece que abuelos pagan la cuota a sus nietos o empleadas domésticas que son favorecidas por sus “patronas” en el pago de la cuota para la escuela privada de sus hijos. Existe una diversidad de circuitos segmentados de escuelas privadas y de prácticas para llegar a su acceso. ANSES solo pudo reflejar esta situación estableciendo rangos de cuotas permitidas para llegar a percibir la asignación, pero luego se hizo inviable su sostenimiento; quedando sin efecto este requisito.

La AUH significó una reducción de los CT de control y vigilancia en vinculación a lo que prescribía el PNBE y el conjunto de PTM. ANSES al ser una dependencia de carácter central con sucursales en todo el territorio nacional superó y dio eficiencia a la anómala matriz federal, esto facilitó su rápida implementación. Al mismo tiempo sostiene el estereotipo meritocrático y el sentido de

lo privado como mejor elección, como rasgo diferenciador de la condición de pobreza, manteniendo la exclusión discontinua y un mercado de pobres consumidores de programas sin lograr que la población beneficiada se apropie de la dimensión de Derechos adquiridos. Mantener la yuxtaposición de programas quito capacidad institucional a la escuela pública y sobrecargó la tarea docente afectando sus percepciones en tensión entre el sentido meritocrático u el reconocimiento del sujeto de derechos.

## Bibliografía

- ANSES (2012), *La Asignación Universal por Hijo para protección social en perspectiva. La política pública como restauradora de derechos*. Observatorio de la Seguridad Social.
- AQUÍN, N. (2014), *Asignación Universal por Hijo ¿Titulares o tutelados?*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- BURGOS SILVA, José Germán, (2009) *Estado de derecho y globalización: el Banco Mundial y las reformas institucionales en América Latina*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, UNIJUS: ILSA 2009
- CEPAL (2011), “*Programas de Transferencias Condicionadas. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe*”, en *Cuadernos de la CEPAL* Nro. 95
- DUSCHATZKY, S. (compiladora) (2000), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- GONZALEZ, R. (2010), *Programas de Transferencias Condicionadas. La asignación Universal por Hijo para la protección social en Argentina*. IDEAL.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1999b); *Mejor educación para todos. Programas compensatorios en educación de la República Argentina*. 1993 - 1999. Buenos Aires.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (2015), *Estudio evaluativo final PROMEDU II*, Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa, Préstamo N° 2424/OC-AR.
- PAUTASSI, L., ARCIDIÁCONO, P. y STRASCHNOY, M. (2011), “*La asignación universal por hijo para protección social: rupturas y continuidades ¿Hacia un esquema universal?*”, en *Revista Margen*, en: <http://www.margen.org/suscri/margen61/straschnoy.pdf>
- TEDESCO, J. C. y TENTI FANFANI, E. (2001), *La reforma educativa en la Argentina. Similitudes y particularidades*. IPE-UNESCO-Buenos Aires (Borrador para dis-

cusión). Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay.

**Abreviaturas:** **AUH** - Asignación universal por Hijo para la protección social, **BID** - Banco Interamericano de Desarrollo, **BM** - Banco Mundial, **CT** - Costos de Transacción, **FGS** - *Fondo de Garantía de Sustentabilidad*, **PFC** - Programas Focales Compensatorios; **PNBE** - Plan Nacional de Becas Estudiantiles; **PSS** - Prestaciones de la Seguridad Social.

# IDENTIDAD Y AUTONOMÍA UNIVERSITARIA EN TRANSFORMACIÓN

Alejandra María Gabriela Juárez<sup>383</sup>

## Resumen

La autonomía universitaria constituyó, desde la emergencia de las universidades, uno de los rasgos identitarios centrales. En la historia del surgimiento de las universidades se observa la impronta otorgada a este rasgo fundante, su relación con los poderes públicos, las luchas que se libraron para recuperarla cuando se intentó quebrantarla. En la actualidad su identidad ha sido alterada, identificándose más con el lenguaje de los mercados que con los de los saberes. Reflexionar en el contexto de los cien años de la Reforma Universitaria este rasgo consustancial a su propia existencia implica volver a pensar la identidad de estas, los derechos alcanzados, los desafíos a lograr y el sentido que encierra su existencia en la actualidad.

**Palabras claves:** Autonomía – Identidad – Universidad

## Autonomía Universitaria en su devenir histórico

*Los dolores que quedan son las libertades que faltan.  
Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón  
nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución,  
estamos viviendo una hora americana.*  
Manifiesto de la Juventud Universitaria de Córdoba

La autonomía universitaria constituyó, desde la emergencia de las universidades, uno de los rasgos identitarios fundante y central. El surgimiento de las universidades tuvo lugar en el siglo XII con la Universidad de Bolonia cuyo modelo organizacional fue tenido en cuenta por los hombres de la Reforma de 1918. Esta nueva institución de educación de estudios superiores emergente en la Europa Medieval se organizó con cierta independencia del poder de la Iglesia y de otros poderes locales. Los intelectuales que la integraban se “*identificaron con un fuero que les otorgaba determinados privilegios corporativos y que les permitió, a su vez, actuar con cierta independencia*” (Mollis; 2009, 112). De esta manera

<sup>383</sup> Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Universidad Nacional de San Luis – FCEJyS/CLACSO/UNSL. Correo electrónico: alejandramg.juarez@gmail.com

las instituciones universitarias incipientes comienzan a desarrollar una autonomía constitutiva con respecto a algunos poderes.

Las Universidades buscarán el monopolio de la formación escolar y de la colocación de grado, lo que será bien visto por los poderes públicos ya que veían una ventaja en el orden profesional. Estas instituciones de estudios superiores se conformarán como centros de formación profesional, instituciones que concentraron un grupo socio-demográfico particular: intelectuales, dadores de prestigio a los poderes públicos y receptores de privilegios que garantizaban su independencia de otros poderosos (Mollis, 2009). En el fondo se dio una forma de dependencia mutua, entre Universidad y poderes públicos, a cuya sombra se fue configurando uno de sus rasgos identitarios esenciales como lo es la autonomía.

La primera ley universitaria en Argentina fue la llamada Ley Avellaneda (ley 1597), a mediados de 1885. Esta ley emerge en respuesta al sostenido crecimiento que experimentaron las universidades argentinas entre 1870 y 1880. Con Julio Argentino Roca como presidente, durante su segunda presidencia (1898-1904) quien concibió un pensamiento liberal, se pensaba al estado argentino como representante político de la sociedad, por tanto, único responsable de la instrucción pública en sus tres niveles educativos: elemental, básico y superior. El Estado tenía responsabilidades y atribuciones diferentes en función de cada una de ellas: la formación profesional será controlada y supervisada por el Estado y, el estado respetará la libertad incondicional y la autonomía necesarias para llevar adelante la formación científica. Lo anteriormente dicho constituye el discurso liberal fundante de las universidades públicas argentinas y al mismo tiempo una notable diferencia respecto de las doctrinas neoliberales actuales, lo que tiene que ver con la valoración de la “actividad científica y de alta cultura intelectual” y el reconocimiento de su independencia de todo control gubernamental. Mollis señalará al respecto:

“La universidad como fuente de producción de cultura y pensamiento científico debe responder a la libertad de la propia disciplina. Fue con este espíritu emancipador que las disciplinas que fomentan el progreso de las ciencias, de las ciencias aplicadas o a mero deleite del espíritu gozaron históricamente de una autonomía real solo interrumpida por los golpes de estado y los gobiernos autoritarios. Junto a la cultura y a la ciencia, las universidades públicas tenían como finalidad, además, formar profesionales custodiados por el Estado” (2009, 116).



Hacia fines del siglo XIX devendrían instituciones públicas nacionales, sujetas al “estado-docente”, estado que era el administrador e inspector del todo el sistema educativo. Se trataban de Universidades de élites destinadas a un grupo reducido de jóvenes. Mollis y Bruner sostienen que una de las características constitutivas de este tipo de universidad es la autonomía académica y administrativa para organizar su oferta institucional. Con la Reforma universitaria se gesta el nuevo modelo de universidad para Latinoamérica. Este movimiento organizó el gobierno pedagógico y académico en torno a los actores universitarios, como lo hiciera la Universidad de Bolonia siete siglos antes. La autonomía académica pasó a ser un principio fundamental ya que se propuso romper con el círculo vicioso de los mediocres académicos vitalicios del tradicional gobierno a cargo de la enseñanza, y se proyectó en la cultura universitaria a través de la participación de los tres cuerpos colegiados (profesores, estudiantes y graduados) en la toma de decisiones pedagógicas, académicas y científicas. Esto significó que la selección y el nombramiento a través de concursos públicos –antecedentes y clase pública–, la libertad de cátedra, la elaboración de los planes de estudios, las condiciones de admisión y de cursada quedaron en manos del Consejo Directivo de cada Facultad y de los Consejos Superiores de cada Universidad, representados por los tres estamentos. La autonomía académica se logrará a través de la intervención del Poder Ejecutivo (Decreto del PE 1919) y de las sucesivas reformas estatutarias de las universidades y de la dependencia financiera del estado, señala Mollis (2009, 118). La autonomía, además, presenta tres dimensiones: la académica, la financiera y la administrativa.

En los 70' con el aumento de las matrículas, aumentará la tensión entre las dos lógicas coexistentes en el interior de las universidades: la lógica burocrática-administrativa (la burocrática piramidal, proveniente de la concepción de universidad como organismo estatal, cuya administración se parece más a un ministerio), frente a la lógica académica-corporativa de los académicos (profesores, intelectuales, investigadores), proveniente del formato de las universidades medievales e incluso del modelo humboldtiano de la universidad alemana. Los primeros cambios sociales impartidos por el neoliberalismo tuvieron su primera expresión como exigencias reclamadas a la educación superior en las reformas que se hicieron en los países avanzados en la década de los '80, y en un buen número de los países latinoamericanos en la década de los '90. Esta generación de reformas estuvo orientada fundamentalmente a responder a las presiones de la globalización económica. Los países con mayor dinamismo en hacer las reformas en América Latina fueron aquellos con mayores exigencias por entrar en procesos de globalización económica, como Chile en los '80, o en

procesos de integración –abierta a la globalización– de los ‘90, como México con el Tratado de Libre Comercio, y los países sudamericanos asociados al Mercosur, entre ellos Argentina. Hacia los 90’ las políticas de Educación Superior tomarán un giro determinado por las políticas neoliberales que comienzan a globalizarse de manera acelerada hacia el sur del continente. Brasil, Argentina y México, dirá Mollis:

“... estarán condicionadas por una agenda internacional de modernización de los sistemas educativos superiores que implicarán la disminución del subsidio estatal, la expansión de las instituciones y de la matrícula privada, la promulgación de una Ley de Educación Superior con consecuencias para el sistema de evaluación y acreditación y el tradicional concepto de autonomía institucional, un control selectivo de la distribución de recursos financieros, etc.” (2009, 119).

En cuanto a la relación entre estado y universidad, la modernización puesta en marcha por la administración del presidente Menen, dirá Mollis *“se organizó, fundamentalmente en torno a la transformación de un actor político: se tomó al estado liberal del siglo XIX como el gobierno central de fines del siglo XX.”* El centralismo en materia de gobierno universitario se encontraba en manos de un estado omnipresente quien ejerció un control sobre las instituciones impidiendo un desarrollo académico y científico independiente y pluralista. Pero el control académico quedó a cargo de los cuerpos colegiados de cada universidad, con lo cual queda evidenciado el poder de la autonomía institucional. Los estados latinoamericanos reinventados en los 90 orientaron su reestructuración hacia los mercados, se produjo un severo achicamiento del aparato estatal y de sus tradicionales funciones en post del bien público.

“El tradicional contrato social entre las universidades públicas y el estado se han quebrado en nombre de un mínimo estado y un máximo mercado, y al mismo tiempo en un contexto de ajuste estructural y encuadre regulatorio, lo que da por resultado un estado débil frente a un gobierno fuerte” (Mollis. 2009; 124).

Con la promulgación de la Ley de Educación Superior argentina N° 24.521 (el 7 de agosto de 1995) se introducen cambios sustantivos en lo que respecta a los históricos conceptos de autonomía, financiamiento y gobierno universitario. Estos cambios afectan tradicionales prácticas universitarias y ponen en marcha *procesos de evaluación* inéditos a través de establecimiento de organismos y actores dedicados exclusivamente a tal fin, promovándose la evaluación

institucional interna y externa. En 1995 como parte de la ley 24.521 de Educación Superior (LES) impulsada durante el gobierno de Carlos Menem se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), en respuesta a las exigencias del Banco Mundial.

Pero el ingreso al nuevo siglo viene acompañado con nuevas fuerzas de cambio en las instituciones de educación superior (IES), en las cuales está impactando una nueva generación de reformas. Estos nuevos fenómenos están asociados a la emergencia de una vigorosa globalización del conocimiento, un mercado educativo sin fronteras, nuevos proveedores y, con ellos, nuevos modelos de ofertas educativas. Esta nueva situación, muy competitiva internacionalmente, puede ser amenazadora para nuestros países si se descuida el calibre de su alcance.

## **Identidad y Conocimiento: La delgada línea del saber**

Abordar la cuestión del conocimiento deviene esencial en el marco de la presente reflexión, pues el conocimiento constituyó la actividad esencial en torno a la cual se organizaron las Universidades, conformando así otro de los rasgos centrales de dichas instituciones. Como se señaló en el apartado anterior, el conocimiento impartido en los inicios de las instituciones universitarias, siglo XII, era un conocimiento que buscaba profesionalizar a sus estudiantes y también proveerlos de una cultura general. Pero en el contexto de las revoluciones científicas, siglos XVI-XVII, en las Universidades se buscará impartir, además de conocimiento profesionalizante, conocimiento científico. A partir de entonces, el conocimiento, los saberes, se han organizado al interior de las Universidades, como campos de luchas, en busca de hegemonizar los territorios de conocimiento conquistados. Su dinámica es la del intento permanente de los saberes de instituirse unos sobre otros, en el contexto de una epistemología del poder donde se miran los objetos de conocimiento como espacios que deben ser conquistados. Emmanuel Wallerstein señala al respecto:

“Fueron más bien los que no eran científicos naturales –los historiadores, anticuarios, estudiosos de literaturas naturales– los que más hicieron por resucitar a las universidades durante el siglo XIX... desde entonces las universidades pasaron a ser la sede principal de la continua tensión entre las artes o humanidades y las ciencias, que ahora se definían como modos de conocimiento muy diferentes y, para algunos, antagónicos” (2013, 10).

Y es a partir de este contexto de revoluciones científicas, tecnológicas, políticas, sociales, que el conocimiento pasa a cosificarse, deviene mercancía, el saber es entendido como poder. La identidad universitaria a partir de entender el conocimiento como un producto que se reparte, no que se comparte, irá alterándose de manera decisiva. Los Estados Naciones emergentes en el siglo XIX modelan instituciones Universitarias profesionalizantes; el Estado Benefactor de principios del siglo XX diseñará Universidades con una identidad profundamente cientificista; avanzado el siglo XX el Estado Neoliberal impregnará a las Universidades de una identidad mercantilizada y las corporaciones globales del siglo XXI diseñarán Universidades con una identidad profundamente marginadoras.

Por otro lado, a partir de la filosofía husserliana se había instalado la reflexión acerca de la categoría “*mundo de la vida*”, entendida como una infraestructura de sentido, como horizonte y el contexto que posibilita la experiencia humana y, por lo mismo, el prerequisite de toda conciencia del mundo. Habermas, por su parte, buscando desarrollar su *Teoría de la Acción Comunicativa* integrará los paradigmas de *mundo de la vida* y *sistema*. Para ello unirá dos perspectivas de análisis, explicando la intersubjetividad de la comunicación como función del lenguaje y medio a través del cual se reproduce el *mundo de la vida*. Y desde el estudio de la *integración sistémica* explicará la reproducción material de ese mundo de la vida para reconstruir el sentido de su reproducción simbólica.

El paso de la sociedad tradicional a la sociedad moderna implicó la separación del *mundo de vida* y *sistema*. El *mundo de vida* significaba el dominio de dos ámbitos –el material y el simbólico– pero este ámbito queda fracturado en dos con la evolución social moderna, como producto de la racionalización del *mundo de la vida*. La unidad conceptual de la sociedad, según Habermas, estará conformada por estos ámbitos sociales opuestos: el ámbito material, dominio de las operaciones instrumentales y su aplicación tecnológica a los procesos de domesticación de la naturaleza (trabajo); el ámbito simbólico, terreno en el que los sujetos se comunican sus necesidades, ponen en marcha sus interpretaciones del mundo, negocian sus propuestas de acciones y tejen sus vidas en proyectos compartidos a través del uso del lenguaje que facilita la coordinación de las acciones y socializa a los individuos. Trabajo y lenguaje, diferencian dos planos del mundo de la vida: su reproducción material y su reproducción simbólica.

Pero la modernidad ha desvinculado estos dos ámbitos, donde *mundo de la vida* y *sistema* serán conceptos que se diferencian uno de otro y se contraponen. En las sociedades modernas, frente al predominio de la *razón instrumental* se

ha dado una pérdida del *sentido*, y desde el *sistema de mercado* se imponen perturbaciones al *mundo de la vida*. Según lo expresa Díaz Montiel, “*el mundo de la vida es delimitado –en tanto que horizonte empírico y hermenéutico– por los cambios estructurales de la sociedad, haciendo que se transforme a medida que se producen esos cambios*”.

Estos mismos autores señalan que con la evolución material de las sociedades modernas se ha hecho manifiesto el estudio social como sistema debido a que los mecanismos de reproducción material atraviesan por un proceso de diferenciación mayor del mundo de la vida. Esto tiene que ver con que el desarrollo tecnológico ha generado mayor diferencia en los procesos productivos, y esto ha contribuido a la diversificación en las tareas de organización y comercialización de la producción de bienes y servicios:

“La división del trabajo en su etapa postindustrial ha venido aparejada con el desarrollo del poder organizativo empresarial y de sus relaciones de intercambio, haciendo que se separen los mecanismos que sirven al aumento de la complejidad del sistema, de aquellos mecanismos que aseguran la solidaridad social de los colectivos por vía de un consenso normativo que sirve a efectos del entendimiento mutuo” (Díaz Montiel, 2008, 83).

Habermas señala que las consecuencias de la progresiva diferencia de estos dos planos otorgada por la evolución de las sociedades modernas implican la desintegración social, por un lado y, por otro, a una ulterior intromisión de un campo en el otro. En este sentido, señala Díaz Montiel que *una constante dinámica interventora del sistema en el ámbito específico del mundo de la vida, cuestión que Habermas denomina la colonización del mundo de la vida por parte de los imperativos sistémicos* (p. 84). En este contexto de análisis las categorías desarrolladas por Habermas nos permiten pensar a la educación entre el mercado y el mundo de la vida. Los imperativos sistémicos como mecanismos de diferenciación y la escisión entre *mundo de la vida* y *sistema* impactaron fuertemente en la identidad universitaria. Colonizando el mundo de la vida se ha colonizado, también el mundo del saber, y en la mirada y esquema de la modernidad, el conocimiento deviene mercancía, deviene poder. A partir de este hecho Marcela Mollis (2003) señala la alteración de la identidad de las Universidades

“El presente de las universidades argentinas –afectadas por las políticas de corte neoliberal, por las restricciones presupuestarias, por el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil– ha desnaturalizado los “saberes universita-

rios” para convertirlos en “conocimientos mercantilizados. El saber se mide con el lenguaje de las finanzas, se calcula a través de indicadores de rendimiento y de certificados y diplomas entregados en tiempo y forma con mayor valor de mercado” (p. 204).

Podemos afirmar, además, que en el ámbito de la Educación Superior entre el mercado y los mundos de vida se encuentra la delgada línea del saber pues éste no ha sabido mantenerse autónomo de los poderes de los cuales se había independizado desde su momento mismo de la fundación de las Instituciones Universitaria. Las instituciones Universitarias donde se organiza el saber, donde se imparte el conocimiento no ha sabido resistir la tentación de la mercantilización y entre el mercado y los mundos de vida ha inclinado la balanza hacia los intereses del mercado.

Las consecuencias de estos mecanismos de disgregación social generan profundas desigualdades en el ámbito de las Universidades. Y Hugo Biagini delata este hecho cuando afirma:

“... puesto que la verdadera Educación Superior ha pasado a ser la de carácter... posdoctoral, para un núcleo muy reducido... El monto de diplomas acumulados se ha convertido en un factor socialmente discriminatorio, similar a las clases, el género, las etnias o la religión. Es así cómo debe replantearse el rol que juega hoy otro de los indeclinables emblemas reformistas: el libre acceso a todos los niveles de la enseñanza” (2012, 362- 363).

El filósofo Horacio Cerutti-Guldberg (2015) citando a Villavicencio señalaba las peligrosas tendencias comienzan a manifestarse en el panorama de cambio del Sistema de Educación Superior debido a los intentos de trasplantar, sin criterios de pertinencia, modelos y esquemas, quizás exitosos en otras circunstancias, pero que en realidad nos están dirigiendo a una suerte de *neocolonialismo académico* lo que termina siendo un *capitalismo académico*. Esto lleva consigo una identidad Universitaria con espacios académicos limitados y jerarquizados. La búsqueda de la calidad según modelos impuestos por los países centrales por más perfecto que parezcan termina relegando a un segundo plano las dimensiones éticas y cívicas. Señala Villavicencio:

“... la tendencia del capitalismo académico no se dirige hacia la privatización de las instituciones de Educación Superior, sino que significa la redefinición de un espacio público y la reubicación de las

actividades académicas y de la investigación en este nuevo espacio” (Villavicencio, 2015, 190).

## **La Universidad hoy: Derechos alcanzados, desafíos a lograr. En la búsqueda de su sentido.**

Ciertamente que estamos “*pisando sobre una revolución, viviendo una hora americana*”, como lo declara el Manifiesto de la Reforma del 18. Aún nos falta conquistar libertades que *son los dolores que nos quedan*, aún nos resta recuperar la autonomía que se nos está arrebatando poco a poco con los nuevos gobiernos que imperan en nuestro país, los cuales, a través de los recortes presupuestarios, los despidos de docentes, la anulación de las paritarias y las políticas represoras que están llevando a cabo.

Pero lejos de desalentarnos y abatirnos las políticas del nuevo gobierno y sobre todo mirando la bella historia que significó la Reforma del 18, nos impulsó a volver a tomar la bandera de la emancipación y autonomía que enarbolaron los jóvenes cordobeses de entonces. Con ellos, con aquellos que dieron su vida y con los jóvenes de hoy volvemos a retomar el camino de la lucha por la recuperación de una Universidad libre, autónoma, inclusiva, consiente de su dignidad cuando piensa y en un conocimiento que sea para todos.

Filósofos y ensayistas, políticos y docentes de nuestras universidades vienen reflexionando acerca de los derechos alcanzados en el ámbito de la Educación Superior. Pero, además estos pensadores vienen advirtiendo desafíos a emprender en post de recuperar el sentido de las Universidades. Eduardo Rinesi (2015) señala como logros alcanzados de las Universidades Argentinas en el contexto de un proceso importante de democratización el hecho de comenzar a pensar a la Universidad como un derecho humano. En este afirma que la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en Cartagena de Indias en 2008, significó un hecho trascendental en la historia de las Universidades ya que por primera vez se reflexionó acerca de la Universidad como derecho humano. Rinesi define a la Universidad *como institución que reflexiona acerca de su saber propio y del mundo, sometiendo a la luz de la razón todos los saberes y volvería visible la razón de ser, la justificación y sentido de la Universidad*. (2015, 24). Esta característica es la que la dignifica. Quizás uno de los desafíos al que nos enfrentamos como universitarios consista en recuperar el sentido de las Instituciones Universitarias, como espacio donde se ejerce “*una razón siempre dispuesta a examinar sus propios dispositivos, sus propias categorías, sus propios*

*intereses de conocimientos, ... funciones que constituyen su propia dignidad”* (Rinesi, 2015, 25).

## **Bibliografía**

- BIAGINI, H. E. (2012). *La contracultura juvenil. De la emancipación de los indignados*. Buenos Aires. Capital Intelectual.
- CERUTTI-GULDBERG, H. (2015). “*La filosofía en la Universidad y más allá (¿o más acá?) de ella*”, en *Universidad en Democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Buenos Aires. MIÑO y DÁVILA EDITORES.
- DELGADO, J. O. (2005). Reflexiones en torno a la autonomía universitaria. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/05delgado.pdf>. Última Entrada: 13/08/2014.
- DÍAZ-MONTIEL, ZULAY C. y MÁRQUEZ-FERNANDEZ, ALVARO, B. (2008). “*La Modernidad en Habermas: Del “sistema” (represor) al “mundo de vida” (liberador)*”, en: *Revista de Artes y Humanidades UNICA -Vol. 9 – N° 21 -enero-Abril/2008*. Universidad Católica Cecilio Acosta -UNICA-. Maracaibo, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118396004>
- IESALC/UNESCO, “*Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), de la UNESCO*, Cartagena de Indias, Colombia, junio de 2008.
- MOLLIS, M. (Compiladora) (2009). “*El sutil encanto de las autonomías: Una perspectiva histórica y comparada*”, en *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*. Buenos Aires. Coedición: Ediciones del CCC –CLACSO.
- RINESI, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires. EDICINES UNGS.
- SCHERZ, L. (1968). *El camino de la Revolución Universitaria*. Santiago de Chile. Editorial del Pacífico
- VILLAVICENCIO, A (2015). “*¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la revolución ciudadana?*”, en *Universidad en Democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Buenos Aires. MIÑO y DÁVILA EDITORES.
- WALLERSTEIN, E. (Compilador). *Abrir las Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.



# LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS NUEVOS DESAFÍOS Y DISPUTAS ENTRE DERECHO Y MERCANCÍA

Eliana López<sup>384</sup>

## Resumen

Bajo el intento de mirar la situación actual de la Educación Superior (ES) y los desafíos pendientes, desarrollaré el trabajo ordenando en los siguientes ejes: Las disputas en el contexto actual, las tendencias a una nueva mercantilización y “re elitización” de la ES; los jóvenes latinoamericanos y las nuevas vergüenzas que deben enfrentar; las responsabilidades que le corresponden a los Estados y las mismas Universidades Públicas para garantizar el derecho a la ES. Estos ejes no serán planteados de manera aislada, sino en el contexto particular de los 100 años de la Reforma y a los 10 años de la Conferencia Regional de ES Cartagena de Indias (CRES-2008).

**Palabras Claves:** Educación Superior – derecho/mercancía

## Introducción

En este trabajo hice el intento acercarse y reconstruir algunas discusiones-proyectos-tareas de la Universidad Pública en nuestra Región Latinoamericana. La relación entre Estado-Sociedad-Mercado y las particularidades que vemos que se presenta actualmente. Como planteaba Deodoro Roca<sup>385</sup> “*No hay reforma universitaria sin reforma social*”, la discusión de proyecto de país y de Universidad Pública, deben nuevamente disputarse y los universitarios tenemos un rol central en este punto. La educación como proyecto que aporta a disminuir las desigualdades,<sup>386</sup> la Universidad en particular, no solo debe tener en agenda proyectos de ingreso-permanencia-egreso, sino también abordar cuestiones vinculadas a los problemas de época de nuestra sociedad.

En nuestra región el proceso de expansión y acceso a la educación es parte central a la hora de democratizarse o disminuir las brechas de desigualdades

---

<sup>384</sup> Pertenencia Institucional: Lic. en Trabajo Social – Facultad de Cs. Sociales UNC. Correo electrónico: eliana.lopez@unc.edu.ar

<sup>385</sup> Referente del Centro de estudiantes de Derecho de la UNC y del Movimiento reformista. Expresiones ante el golpe de 1930.

<sup>386</sup> Es interesante considerar los planteos de Gentili, cuando hacer referencia que no le se puede atribuir a la educación toda la responsabilidad de disminuir la desigualdad o generar oportunidades, y sobre todo en nuestra región.

sociales y educativas. Para acercarme analizar la Universidad y sus democratizaciones tomo la perspectiva de Chiroleu y otros (2012; 88) quienes hacen referencia a:

*“la democratización interna, que da cuenta de la participación de los estamentos de gobierno universitario (docentes, graduados, estudiantes, empleados) y la democratización externa, que designa la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria”.*

En este sentido, que retomare iniciativas a nivel de sistema, de la misma UNC y mencionare iniciativas que ubican a los jóvenes universitarios como principales protagonistas.

Con el intento de propiciar reflexiones para la discusión de la Educación Superior en el marco de los 100 años de la Reforma y los 10 años de la CRES 2008, voy a abordar como primer punto el contexto actual de la ES desde sus momentos de ampliación como derecho y expansión, a las nuevas tensiones mercantilizadoras. Luego como segundo momento me detengo, sintéticamente, en el recorrido del movimiento estudiantil sus agendas y momentos de resistencias a los embates neoliberales de la educación. Pretendo que lo expuesto, brevemente, permita exponer las tensiones actuales y las necesarias agendas que nos deben implicar como universitarios.

## **El contexto actual, las tendencias a una nueva mercantilización de la ES.**

### **La Universidad en las Últimas décadas**

En el 2008, en Cartagena de Indias, se llevó a cabo la conferencia de Educación Superior de América Latina y el Caribe y se sentaron principios que se enmarcan en los siguientes lineamientos: *“La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho”.* Luego el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) en el año 2010 afirma en un documento lo planteado en el año 2008 y luego en el año 2009 en el bloque de Latinoamérica y el Caribe en la Conferencia Mundial de Educación Superior, llevada a cabo en París que la educación pública es: *Bien Público y un Derecho Humano Universal.* También en este documento de los Rectores se reconocieron desafíos en términos de inclusión, extensión, desarrollo científico en las universidades.

Las decisiones que se han tomado en materia educativa en el periodo 2005-2015, son las que nos permite hoy hablar de disputas entre avances y retrocesos.

Ubico como relevantes: Ley N° 26.075 de financiamiento educativo, aprobada en 2005; que permitió pasar de un 2% del PBI a un 6.47%. La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.068, el Plan Nacional de Educación Obligatoria, como parte del plan nacional para la educación secundaria, aprobado por el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 79. Programas y proyectos que permitieron cumplir con este nivel de manera alternativa, como el Plan Fines a nivel nacional, el PIT 14-17 y CENMA, en la provincia de Córdoba. Cabe hacer mención a la AUH (Asignación Universal por Hijo) implementada desde el año 2009, que reincorporo más niños y jóvenes a la escuela y les permitió el acceso a recursos básicos, necesarios para la permanencia en el sistema.

En la misma UNC, como parte de una agenda de gestión asumida en el año 2007, se creó la Dirección de Inclusión Social en el año 2008, la Oficina de Inclusión Educativa para Personas en Situación de Discapacidad en el año 2009, en el mismo año se creó el Programa de Becarios Ingresantes (Ordenanza N° 13/08 del Honorable Consejo Superior), el Área de Ciudadanía Estudiantil en el año 2011 (con el fin de trabajar políticas institucionales en el marco de la declaración de los derechos estudiantiles DHCS 08/2009), junto con la creación de la Subsecretaría de Inclusión y Ciudadanía Estudiantil; desde la Secretaría de Asuntos Académicos se sostuvieron programas para abordar el ingreso y la permanencia. Con estos espacios de gestión se propiciaron diversas iniciativas destinadas a favorecer el ingreso de jóvenes y adultos que no tenían en sus horizontes concluir el nivel secundario y/o comenzar estudios universitarios.

En nuestro país y la región se han dado giros de políticas sociales y educativas, que han permitido revertir situaciones de desigualdad, sobre todo para la población joven<sup>387</sup> en desventaja o con escasas trayectorias familiares y sociales

---

<sup>387</sup> Poggi (2014; 25) hace referencia al crecimiento de las tasas de escolarización de jóvenes entre 15 y 17 años, entre el 2000 y 2010, que en países como Ecuador, Perú y Paraguay tuvieron un incremento de 10 puntos. En Argentina, durante el año 2010 se registra un aumento de matriculación de esta franja etaria en los niveles del sistema educativo de más de un 80%; también en países vecinos como Bolivia, Brasil y Chile se han registrado incrementos. Tales aumentos se relacionan con la extensión de la obligatoriedad en los niveles primario y secundario, motivo que junto a la ampliación de ofertas permitió aumentar en 6 puntos las tasas de matriculación de los grupos etarios de 15 a 17 años (entre 2000-2010). El grupo de 18 y 24 años, se ha incrementado en 3 puntos porcentuales en el mismo periodo, tanto en el nivel medio como en el nivel superior. En el informe de referencia se da cuenta que en la región latinoamericana se incrementó 5 puntos el porcentaje de jóvenes (entre 18 y 24 años) que asisten al nivel superior (Poggi 2014; 28).

en el término del nivel secundario e ingreso al nivel Superior.<sup>388</sup> Políticas, que lamentablemente son parte de las nuevas tensiones en el marco de los anuncios y prácticas de gobiernos que son parte de la reconfiguración conservadora.

## **Tensiones entre derecho y mercancía**

En el periodo de los años 2005 a 2015, en nuestro país la Universidad Pública se vio fortalecida en términos presupuestarios, en relación a proyectos académicos, científicos y de inclusión. Este periodo se ha denominado de expansión, que trajo otros nuevos desafíos al sistema. En ese sentido, Ezcurra (2011; 16,17) subraya que la masificación global entraña otro impacto crucial, en efecto “*ha abierto el ingreso a franjas sociales antes excluidas*. Para la mencionada autora si bien se gesta una mayor inclusión, también se observa que persiste una desigualdad de clases respecto de la participación relativa en el nivel. La autora juzga que “*la masificación, en términos absolutos, resulta inclusiva, ya que extiende un bienpreciado a un conjunto de población más vasto y antes excluido*”. Por su parte Grimson (2012; 47) plantea que:

*“la universidad pública en su expansión actual, en su instalación en territorios donde estaba ausente, reclutando cada vez más pibes sin padres universitarios, establece un horizonte de justicia. Justicia en el derecho al acceso al conocimiento y formación, justicia en la posibilidad de transformar el propio destino, justicia en que el esfuerzo y el mérito cumplan un papel decisivo en el futuro. Justicia en una noción de igualdad que está en el centro de nuestra historia como nación”.*

A partir de diciembre de 2015 los discursos oficiales y las medidas por parte del Ejecutivo nacional, volvieron a poner a la educación dentro un bien a consumir y no como un derecho a promover y garantizar. La comunidad universitaria ha comenzado a desarrollar procesos de reclamos, paros que desde el año 2005 en la misma UNC no se desarrollaban. Por su parte Montero y Valle (2016:19) expresan:

*“De la mano de los procesos de cambio que emergieron tras la hegemonía neo-liberal en América Latina, se produjeron –en los últimos quince años– nuevas condiciones políticas para la definición de políticas públicas universitarias, que buscaron disputar e intentar redefinir la lógica de expansión de los sistemas universitarios. Es decir, disputarle al mercado,*

---

<sup>388</sup> Sobre este punto, he desarrollado mi tesis de maestría y otros trabajos que dan cuenta de la incidencia de los proyectos de inclusión en la garantía de los derechos educativos.

*aunque sea parcialmente, esa expansión, buscando la democratización de la producción de conocimiento”.*

Avanzado el año 2015 aparecen en acciones y discursos las tensiones propias en materia educativa en un contexto de restauración conservadora. En ese marco a parecen un nuevo documento del CIN<sup>389</sup> el cual lleva de título “*Las Universidades Públicas propiciamos una política de Estado en Educación Superior*” en 10 puntos marcaran los desafíos en la ES, el rol de las Universidades y el Estado. Resalto algunas frases del mismo:

*“La Argentina debe seguir consolidando una proyecto nacional de desarrollo integral, donde la universidad y la producción de conocimiento tengan un papel fundamental”, “potenciar los proyectos que garanticen la inclusión de los jóvenes” “reconocer la importancia fundamental que tiene la ciencia, el arte y la tecnología”, “garantizar la continuidad de la política de incremento anual y progresivo del presupuesto universitario”, “las universidades están debatiendo la reforma de la Ley de Educación Superior”.*

A más de dos años de la publicación del mismo, poco podemos reconocer como avances en la concreción de estos planteos, al contrario, podríamos hacer mención a más de un retroceso en esos puntos.

Referentes realizan publicaciones que van explicitando lo que va sucediendo. Como Filmus (2017; 21,66) cuando expresa que el nuevo gobierno:

*“intenta colocar la escuela, la universidad, la ciencia y la tecnología al servicio de la restauración de un modelo neoliberal”. (...) “En este contexto, existen dos situaciones que merecen una especial atención: el cuestionamiento a la gratuidad de la universidad pública y el intento de generar condiciones para que Argentina adhiera a los tratados de libre comercio que incluyen los servicios educativos”. Por su parte, Croso (2017) reflexiona: “más promisorio que sea la conclusión de las negociaciones de los ODS y del Marco de Acción de la Educación 2030, está también refleja las tensiones y disputas que precedieron su aprobación. (...) de una sistemática reducción de la cooperación internacional destinada a promover la educación como un derecho ciudadano, así como la acción de algunos poderosos medios de comunicación que silencian o desfiguran los debates y las controversias en curso, reduciendo la educación a un mero sistema de capacitación, ajuste y disciplinamiento a las necesidades de un mercado injusto, excluyente y desigual”.*

---

<sup>389</sup> Consejo Interuniversitario Nacional. Diciembre de 2015.

Puiggrós en una nota de opinión titulada “La educación y los mercaderes del tiempo”<sup>390</sup> en sus planteos se refiere a la agenda del presidente en Davos: “*ha dedicado más de un instante a vendedores internacionales de educación*”. En el marco de su texto realiza algunos interrogantes que retomo como centrales en estas tensiones:

¿Con qué objetivos se trata de destruir la escuela, el colegio, el instituto, la universidad? ¿De convocar a los jóvenes, como hace la reciente publicidad de Forza Italia al abandono del estudio para sumergirse en la masa de subempleados? (...) ¿Resulta acaso extraña la avidez del mercado por controlar los tiempos del espacio pedagógico? ¿O que para deshilar el tejido educativo y disponer de los individuos les urja a sus agentes desplazar y desorganizar a los docentes?

A finales del año 2017 se llevó adelante en la Ciudad de Buenos Aires un coloquio<sup>391</sup> que permitió construir un documento base camino a la Conferencia Regional de Educación Superior del 2018. En el mismo, se manifestó : refrendar y mantienen lo expresado en la CRES 2008; proponen ejes de discusión y agenda para la conferencia a desarrollarse este año; y por último desarrollan un plan de acciones, del cual extraigo el siguiente punto:

“Fomentar una internacionalización de la educación superior basada en procesos de democratización y participación, en perspectivas críticas y autonómicas, con fines a garantizar el derecho a la educación y al conocimiento y la reducción de distintos tipos de desigualdades (género, etnia, clase, etc.)”.

## **Los proyectos de los jóvenes Universitarios**

En estos tiempos será necesario volver a leer lo que pedían los Jóvenes en el marco de la Reforma del 18' en nuestra Córdoba. Jóvenes hijos de inmigrantes, de la reciente clase obrera pusieron en tensión quién y cómo se accede a la Educación Superior, tensionando al resto de instituciones. Donde por esos años de ampliaciones de participaciones de nuevas clases en sistema educativo, eleccionario en nuestro país, influenciados por ideas y aires de reformas, re-

---

<sup>390</sup> <https://www.pagina12.com.ar/95373-la-educacion-y-los-mercaderes-del-tiempo>

<sup>391</sup> Coloquio Regional “Balance de la Declaración de Cartagena y aportes para la CRES 2018”. 9 y 10 de noviembre de 2017. La Carcova. Facultad de Artes. Bs As. <http://www.priu.com.ar/coloquio-cres-declaracion-final>.

voluciones en la región latinoamericana y en otras partes (Bolchevique, Mexicana, etc.). En este sentido, pusieron a la juventud como sujeto revolucionario, emancipador y generador de nuevas libertades desde la Universidad más antigua del país, a la región y a la gran Europa. Estos jóvenes, particularmente en palabras de su referente Deodoro Roca, pusieron el eje en la relación de lo universitario con lo político. Rinesi (2016:64) remarca que:

*“esa impronta contestataria, antinstitucional, tuvo también el tipo de latinoamericanismo que inspiró el movimiento reformista de 1918. Que no se hizo ya bajo el signo de la revolución o de la independencia, sino bajo el signo de una ideología del progreso y de la libertad. Del progreso, que permitía ser optimistas respecto al éxito final del movimiento del que se sabía estar protagonizando un capítulo decisivo, y de la libertad, que se levantaba como bandera frente al dominio de las corporaciones en general”.*

## **Sobre los movimientos, resistencias y agendas**

La declaración del CRES 2008, puso otro marco para la ES, hare mención brevemente a cuestiones que los sujetos estudiantes desde esos años a esta parte han marcado como agenda en la región. Es importante retomar que antes del CRES, en nuestro país y Universidades llevaron adelante grandes movilizaciones que tuvieron como protagonistas principales a los Jóvenes-estudiantes, también a docentes y trabajadores. De resistencia a recortes, a la mercantilización de la educación y de pedido de mayor financiamiento. En este sentido, destaco algunos hechos relevantes de manera cronológica sobre la agenda estudiantil en la etapa de expansión:

1995. Resistencia a la implementación de la Ley de Educación Superior (LES). La gratuidad- equidad, los sistemas de ingresos, la mayoría docente en los órganos de co-gobierno, la venta de servicios, la mercantilización de la educación, eran algunos de los puntos de la agenda de rechazo a esta nueva ley.

2001. Las acciones en contra al recorte en educación impulsado, llevo a masivas movilizaciones y a la renuncia de Ministro de Economía y del Ministro de Educación de la Nación.

2005. Paros, marchas y pedidos de incremento de presupuesto, generaron agenda de acciones con mucha participación de la comunidad universitarias, particularmente en Córdoba llegando a una movilización de 30.000 personas.

2007. En nuestra UNC, en el marco de una nueva gestión Rectoral, los estudiantes generaron articulación entre diferentes espacios políticos, en donde

plantearon puntos de una nueva agenda como: avanzar en discutir el arancelamiento, los sistemas de ingresos-cupos, políticas de inclusión, modificación de los sistemas de becas, acciones de articulación con el nivel secundario y proyectos de extensión vinculados a las nuevas organizaciones sociales como Movimiento Campesino, Derechos Humanos, entre otros.

Continúo mencionando algunas propuestas de democratización impulsadas por los jóvenes, principalmente en los órganos de co-gobierno:

En el año 2008 se aprueba la Declaración de Derechos Estudiantiles (sociales, académicos, salud, políticos y culturales) DHC 08/2009,<sup>392</sup> donde en su artículo N°1 se expresa:

*“Todo estudiante de la Universidad Nacional de Córdoba, como ciudadano pleno de la Comunidad Universitaria tiene los siguientes derechos que deben garantizarse sin ningún tipo de discriminación por motivos de género, etnia, religión, idioma, condición bio-física, opción política o de otra índole, lugar de origen, relación con el mercado laboral, posición en la estructura ~ social, de acuerdo a las normas que reglamentan su ejercicio”.*

-En el año 2009 se aprueba la modificación de la Ordenanza de Pasantías que regía hasta el momento en la UNC. Reconfigurando su rol como propuesta formativa y no solo como una transferencia de servicios. Se redujo la posibilidad de renovación y se adecuaron los montos fijados por los escalafones de los convenios colectivos de trabajo.

-En el año 2011 se deroga la contribución estudiantil, medida tomada en el años 90' (5/90) en el Consejo Superior, mediante la Ordenanza OHCS 1/11,<sup>393</sup> que en su artículo N1° expresa:

*“Disponer que los gastos para el normal funcionamiento de las unidades académicas, tales como limpieza, mantenimiento, seguridad e insumos varios así como gastos tales como movilidad para trabajos prácticos, servicios de apoyo psico-pedagógico, equipamiento e insumos para la enseñanza, y afines, sean atendidos por el presupuesto asignado a cada Facultad en Fuente 11, reafirmando el rol del Estado en el financiamiento de la Educación Pública y particularmente de las universidades nacionales”.*

---

<sup>392</sup> [http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/declaracion/8\\_2009/?searchterm=derechos%20estudiantiles](http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/declaracion/8_2009/?searchterm=derechos%20estudiantiles)

<sup>393</sup> [http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/1\\_2\\_011/?searchterm=1](http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/1_2_011/?searchterm=1)



-En el año 2011 se aprueba el derecho a la identidad de género, (OHCS 9/2011)<sup>394</sup> antes que se aprobara la Ley Nacional. En el Art N1º se expresa: “Declarar a la Universidad Nacional de Córdoba una institución libre de discriminación por expresión e identidad de género”.

-En el año 2014 se aprueba el Régimen de estudiantes trabajador y /o con hijos a cargo aprobada por el Honorable Consejo Superior de la UNC (RHCS 474/2014),<sup>395</sup> en el artículo Nº1 se expresa

*“Los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba que tengan personas a cargo y/o que acrediten algún tipo de actividad laboral tienen derecho a una adecuación del régimen de enseñanza que contemple las necesidades que se desprenden de su situación a los fines de promover y garantizar su ingreso, permanencia y egreso de los estudios superiores”.*

Sobre los sistemas de ingresos y los cupos, se siguen planteando las necesarias modificaciones. Donde debe cumplirse de manera más precisa lo planteado por la Ley 27.204<sup>396</sup> modificatoria a artículos de la LES del 95' (Ley 24.521) aprobada por el Congreso Nacional en 2015. Normativa que en 9 artículos marca las responsabilidades del Estado en garantizar la gratuidad, los modos de ingresos y recursos necesarios para ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Con lo brevemente expuesto, considero que podemos apreciar como en el marco de los 400 años de la UNC, se han planteado propuestas que han ido dirigidas a procesos de democratización interna y externas, que tuvieron a los estudiantes como principales protagonistas de las mismas.

## **Las nuevas “vergüenzas”**

El contexto nacional y del sistema universitario desde fines del año 2015 se atraviesa un proceso de reconversión. Aparecen nuevas medidas de resistencia a recortes de: presupuestarios de becas, programas de apoyo<sup>397</sup> dirigidas a estudiantes de grado y posgrado, salario docente y presupuesto general en educación, ciencia y técnica. Aparecen nuevamente medidas de fuerzas. Ante

<sup>394</sup> [http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/9\\_\\_2011/?searchterm=9](http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/ordenanza/9__2011/?searchterm=9)

<sup>395</sup> [http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/resolucion/474\\_2014\\_1/?searchterm=474](http://www.digesto.unc.edu.ar/consejo-superior/honorable-consejo-superior/resolucion/474_2014_1/?searchterm=474)

<sup>396</sup> <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>

<sup>397</sup> Como la modificación en la implementación del PROGRESAR

la falta de garantías de proyectos de inclusión, se presentan nuevos abandonos por parte de estudiantes y en otros jóvenes (en desventajas), aparecen una mayor lejanía en la posibilidad de continuar los estudios.

En nuestra UNC, particularmente, sumado a lo que suceden en el contexto de educación general, a finales del 2016 se desarrollaron conflictos ante el proceso de discusión de la modificación de los sistemas de elección de autoridades. Los estudiantes de oposición al oficialismo protagonizaron la toma del Pabellón Argentina de la UNC, amplias asambleas inter-claustros, movilizaciones. Esto lo hicieron bajo un espacio amplio que denominaron *coordinadora en defensa de la Universidad Pública UNC*. Esta instancia pública y colectiva en los discursos, documentos manifestaron más allá de su posición sobre lo que se estaba discutiendo en particular, (la asamblea universitaria para modificar el sistema de elección de autoridades unipersonales), los retrocesos en políticas el ámbito educativo universitario (en términos presupuestarios, recortes a la educación, ciencia y tecnología).

En nuestra Región, en los últimos años, se presentaron reclamos de transcendencia local. Entre estos, identifiqué la presencia que tuvieron sobre los reclamos en la ES en Chile: “*los Pingüinos*”, proceso que aun nos demuestra las diferencias en la expansión y acceso en la educación en la región. Los estudiantes pudieron ante la represión tomar las calles y llevar las discusiones a los ámbitos legislativos y de gobierno.<sup>398</sup> Retomo nuevamente a Montero y Valle (2016; 23) cuando hacen referencia:

*“ejemplo del movimiento de los pingüinos en Chile podemos sumar la gigantesca movilización en Argentina a los pocos meses de asunción del gobierno de Macri en defensa, justamente, del derecho a la universidad, como parte del conflicto docente de este sector. Dicho conflicto reveló otro aspecto no menor de la dimensión político cultural que está en juego en la región y que abre un aspecto más al debate sobre la democratización de la producción de conocimiento: el rol del derecho a la universidad como horizonte de sentido en la formación de lo que en términos gramscianos se denomina intelectuales orgánicos”.*

Las responsabilidades que le corresponden a los Estados y las mismas Universidades Públicas para garantizar el derecho a la ES, aparecen en crisis o en

---

<sup>398</sup> En Filmus (2017;60) se retoma un estudio que dice *Chile se ubica en el cuarto lugar entre los países con mayor proporción de escuelas privadas del Mundo, números tres veces mayor que el promedio de los países de la OCDE. Es el país que muestra la segregación educativa más profunda entre pobres y ricos en una comparación entre 65 países.*

claros retrocesos. En estas decisiones ingresaron la reducción de bienes públicos como en salud, seguridad social, cultural y la educación también paso a estar dentro de los bienes intercambiables en el mercado. Verger, Moschetti, Fontdevila (2017) hacen referencia a que “*América Latina es la región del planeta donde la privatización educativa ha avanzado de forma más pronunciada y constante en las últimas décadas*”.

Por lo expuesto brevemente, podemos ver como la nueva conformación de los gobiernos de la región, ponen nuevamente a la ES en una nueva tensión la educación: entre ser derecho o mercancía.

## **Reflexiones para nuevas Reformas**

En este trabajo, ubicándome dentro de los desafíos que tenemos en las producciones desde las ciencias sociales en las épocas actuales. Intente a los 100 años de la Reforma socializar cuáles son los desafíos que enfrentamos ante el retraimiento del Estado en garantizar el derecho a la educación, la no promoción de aspectos democratizadores y diferentes tensiones-proyectos universitarios que atravesaron los jóvenes estudiantes.

Ante los nuevos avances mercantilizadores y meritocráticos en la educación, me pregunto: ¿cuál serán las agendas de los jóvenes, pero también de los docentes, trabajadores, responsables de políticas universitarias? Quizás estaremos expectables de las voces del movimiento estudiantil en la nueva hora americana en estos meses camino a los 100 años de la Reforma y de los 10 años de CRES del 2008. Considero que los legados de esa declaración y ese manifiesto, en determinados contextos, como el actual, se nos vuelven a colocar más que conquistas, como nuevas utopías y agendas a construir.

*“La Universidad debe fortalecer la interacción entre docencia, investigación y extensión, en clave de compromiso social, para pensar(se) y proponer acciones que asuman la educación como un derecho; en contraposición a miradas que la asumen como una mercancía y dejan librado el acceso a la misma a la suerte o el mérito individual”.*<sup>399</sup>

El desafío este momento histórico será que los universitarios, volvamos a levantar las banderas revolucionarias de una América latina –de una patria grande–; de una Universidad Pública gratuita, inclusiva, de calidad, comprometida con las injusticias de nuestras sociedades, retomando como base el *Manifiesto liminar*.

---

<sup>399</sup> Estas palabras fueron parte de mi conclusión de tesis de maestría.

## Bibliografía

- BLANCO y VOMMARO (2016). *“Otros caminos, otros destinos. Transformaciones en los espacios y prácticas cotidianas de participación juvenil en los años ochenta”*, en *Militancias juveniles en la Argentina democrática. Trayectorias, espacios y figuras de activismo*. IMAGO MUNDI.
- CORIGLIANO, LÓPEZ, ROTONDI (2017). *“El derecho a la educación superior como oportunidad transformadora en nuestra Región Latinoamericana. Una mirada sobre el proceso político institucional de la UNC”*. Coloquio Regional “Balance de la Declaración de Cartagena y Aportes para la CRES 2018”. F de Artes- La Carcova Buenos Aires 2017.
- CHIROLEU, SUASNABAR y ROVELLI. (2012). *Política Universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en la busca de nuevos horizontes. Instituto de Estudios y Capacitación*. ISBN 978-978-630-141 Federación Nacional de Docentes Universitarios CONADU. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- FILMUS (2017). *Educación para el Mercado: escuela, Universidad y ciencia en tiempos neoliberales*. Filmus comp. Ed. Octubre.
- GENTILI (2015). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. 3 edición. SXXI -Clacso.
- GENITILI, SUAREZ, STUBRIN, GININ (2010). *“Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”*, en *Educación: ese acto político*. Frigerio y Diker comp. Serie seminarios del CEM. Fundación la Hendija.
- LÓPEZ (2017). *“Experiencias y desafíos vinculados con la inclusión en la Universidad Pública. El caso del Programa Becarios Ingresantes de la UNC”*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales con mención de políticas públicas FCS-UNC.
- MONTERO y VALLE. 2016. Introducción. *En El derecho a la Universidad en perspectiva regional* / Adriana Chiroleu. [et al.]; compilado por Del Valle; Montero; Mauro. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO, Libro digital, PDF.
- PUIGGRÓS (2018). *“La educación y los mercaderes del tiempo”*, en *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/95373-la-educacion-y-los-mercaderes-del-tiempo>
- VIOR (2009). *La política educacional a partir de los '90*. Disponible en Internet: <http://politicadelaeducacion.files.wordpress.com/2009/10/susana-vior-politicas-para-la-educacion-superior.pdf>

# LA EDUCACIÓN Y EL ROL DOCENTE DEL NIVEL SUPERIOR, EN EL S. XXI

Clara Patricia Orce<sup>400</sup>

## Resumen

El rol del docente en el Siglo XXI, en una sociedad cada vez más informatizada, es crucial. El espíritu del alumno del Nivel Superior es un espíritu investigativo, de análisis, de búsqueda de saber, de nuevas posibilidades y aplicaciones. Es importante fomentar el trabajo en equipo, las actividades P2P, el Aprendizaje Basado en Problemas, que despierten interés, y creatividad. Desplegar estrategias de trabajo entre pares, de resolución de problemas, de investigación en la web, de argumentación, habilidades que hoy son cada vez más buscadas en el mercado laboral, tanto por empresas, como clientes particulares. Es que en las Facultades e Universidades no solo se forman especialistas en determinados y puntuales temas, sino que formamos profesionales del S. XXI, ambientados a este contexto actual, con una forma de relacionarse y de vivir en esta sociedad. Hay un nuevo contexto social, un nuevo contexto educativo y un nuevo contexto áulico.

**Palabras Claves:** Profesor S. XXI – TIC – nivel superior

## Introducción

Un contexto diferente exige una educación diferente, no se puede enseñar de la misma forma que hace 10 años atrás, y eso que parece que diez años no es nada como dice la canción. Pero en una sociedad informatizada diez años es una eternidad. El uso de la tecnología en educación no solo brinda la posibilidad de apropiación de conocimientos de manera diferente, sino que permite interactuar con ellos, ponerlos en cuestionamientos, en debate. El camino del saber es una experiencia apasionante que no termina, se disfruta del paisaje del conocimiento, del querer conocer más, investigar e ir más allá.

En eso, hoy la web aporta un empuje importante. Pero hay que saber navegar, si se aventura sin rumbo, sin una forma de determinar el camino hacia donde se quiere llegar, el viaje puede resultar tedioso o catastrófico. Para navegar en la web hay que tener un “norte” como decían los navegantes, saber leer las estrellas en casos de que la brújula falle, a modo de comparación, nuestro

---

<sup>400</sup> Abogada, Profesora Universitaria, UCES Chaco (Resistencia). Correo electrónico: doctora.orce@gmail.com

norte, nuestras estrellas son el espíritu crítico, la búsqueda de información certera, de fuentes confiables en la web y sobre todo la guía del profesor.

## Desafíos del rol docente del Nivel Superior

La educación en el Nivel Superior nos presenta nuevos desafíos, cabe preguntarse ¿Cuáles serían estos? ¿Qué herramientas estamos brindando a nuestros alumnos para su futuro desempeño profesional e inserción laboral? ¿Además de enseñar contenidos, desarrollamos habilidades, potenciamos capacidades que lo permitan o faciliten?

Uno de estos desafíos es afrontar los cambios sociales, de que estamos inmersos en esta *sociedad de información* caracterizada por una nueva forma de trabajar, de comunicar, de relacionarnos con los demás, de aprender, de pensar, con el gran protagonismo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

Vivimos en una *aldea global* como expresaba McLuhan (1960),<sup>401</sup> conectados e informados de lo que sucede en cualquier parte del mundo. El acceso instantáneo de información hace que nos planteemos una nueva forma de *aprendizaje del tipo autónomo o autorregulado* donde el alumno va adquiriendo conocimiento, interactuando con muy diversos tipos de contenidos. Se ha llegado a preguntarse entonces el lugar del docente en estos momentos. La educación ha tenido que realizar ciertos cambios, adecuarse a estos avances para dotar a los individuos de herramientas que le permitan desarrollarse, seguir aprendiendo, crecer en este mundo tecnologizado. Es entonces donde *el docente readecua su rol de transmisor para ser mediador entre el conocimiento y la cultura* como cita Gimeno Sacristán.<sup>402</sup>

Nuestros alumnos en su mayoría nativos digitales, con un manejo natural de las TIC, se comunican con un lenguaje informático acorde a ello. Otro desafío es entonces *manejar ese mismo lenguaje comunicacional, conocer en qué medios están interactuando, web, redes sociales, apps y utilizarlos con fines académicos*. Aprovechar estos conocimientos significativos para resultar docentes “mediadores” entre los contenidos, el desarrollo de las habilidades comunicacionales, trabajo colaborativo, y también posibilitar que sean investigadores, productores de contenidos, con un espíritu crítico, analizando las fuentes, debatiendo. En eso el rol del docente en este Siglo XXI en esta sociedad cada vez

---

<sup>401</sup> Aldea global: Recuperado el 25 de febrero de 2018. <https://definicion.de/aldea-global/>

<sup>402</sup> Gimeno Sacristán, J. (1991) *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid Ediciones Morata.

más informatizada es crucial. El espíritu del alumno del Nivel Superior es un espíritu investigativo, de análisis, de búsqueda de saber, de nuevas posibilidades y aplicaciones a verdades ya conocidas. Es importante fomentar el trabajo en equipo, las actividades P2P, el Aprendizaje Basado en Problemas, que despierten interés, y creatividad.

## Una Planificación acorde a estos tiempos

Otro desafío es lograr una *Planificación curricular flexible*, que parta de *contenidos mínimos*, pero con *estrategias* que puedan brindarlos de una manera que les resulte más interesante, motivadora, en pos de lograr un *aprendizaje significativo* como nos propone Ausubel (1983). Plasmar estas estrategias innovadoras en la Planificación permite tener cierto orden en cuanto al uso de TIC con una finalidad educativa. No es algo tomado al azar, si bien es bueno escuchar a los alumnos y sus sugerencias en el uso de determinadas tecnologías, en su funcionalidad hay que tamizarlos por el filtro de su pertinencia en lo educativo.

Como cita Davini, “*Si la enseñanza es ayudar a otros a aprender y dar andamios para el aprendizaje, la didáctica tiene que dar andamios para enseñar*”. En la planificación plasmamos contenidos, objetivos, criterios de evaluación y estrategias metodológicas. Cada año al realizar las mismas al inicio del ciclo académico, voy aggiornando estas estrategias y sumando más herramientas TIC. No puedo dejar de lado que como profesora he buscado especializarme en este campo, como actividad formativa, conocer y manejar distintos programas, y esto tengo reconocer que quienes me han motivado mucho a ello mis propios alumnos. Ellos van ofreciendo sus conocimientos previos tecnológicos para aplicarlos al trabajo áulico, a la investigación, a la realización de Trabajos Prácticos individuales y en equipo, a la posibilidad de realización de tutorías virtuales, de acompañamiento. Davini<sup>403</sup> observa que

*“El proceso de formación implica una relación entre personas en las que se ponen en juego sus subjetividades, creencias supuestos y percepciones personales que son resultados de otras experiencias previas. Las creencias y supuestos inciden en la definición de las necesidades y problemas para organizar las propuestas de enseñanza”.*

---

<sup>403</sup> Davini, María Cristina. La formación en la práctica docente. Criterios y estrategias pedagógicas de formación. Recuperado el 20 de febrero de 2018. <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/05/davini-la-formacion-en-la-practica-docente-cap-iv.pdf>

En este aspecto entonces sus conocimientos informáticos, aquellos que pueden ser utilizados en la medida que resulten funcionales a los contenidos académicos, que favorezcan la investigación, posibiliten el trabajo colaborativo, el debate y pensamiento crítico. Se busca propiciar una enseñanza que tenga presente estrategias en las aulas y entornos virtuales donde se desarrolle el espíritu analítico tanto individual como grupal en estudios de casos, foros de debate, exposiciones y producciones audiovisuales.

## **Educación y herramientas para el futuro**

Las herramientas son aquellos elementos que utilizamos para realizar una labor. Cada labor tiene una herramienta que la torna más eficaz. Hoy en día la tecnología es una herramienta que nos facilita el desarrollo de muchas labores. Pero para que esta resulte eficaz hay que saber cómo usarla oportunamente. En el mercado laboral profesional, en las competencias requeridas además del manejo de conocimientos específicos se suman el trabajo en equipo, de gestión y resolución de problemas, de análisis, de argumentación, de conocimientos y manejo de tecnología. Entonces tenemos que posibilitar el desarrollo de estas capacidades desde la formación universitaria.

En palabras de Coll (2008),<sup>404</sup> estamos siendo impactados desde hace algunas décadas por la aparición de una nueva forma de organización política, económica, social y cultural, la cual ha sido denominada como “Sociedad de la Información”. Esta implica nuevas formas de trabajar, de comunicar, de relacionarse con otros, de aprender, de pensar y, en suma, de vivir. Este cambio tan fuerte se ha basado principalmente en el gran potencial que han tenido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) durante las últimas décadas.

La Unesco (2005) especifica sobre las influencias de la Sociedad de la Información, considerando los profundos cambios que la educación debe realizar para articular de forma efectiva a las personas en los nuevos escenarios sociales, políticos y económicos.

“Debido al aumento constante de la información, las TIC entran a ocupar un papel relevante en el ámbito educativo. Lo que implica un nuevo posicionamiento del profesor en su rol docente. Al introducirse las TIC el profesor deja de ser el centro de la enseñanza y pasa a articular una nueva interacción entre los otros factores que

---

<sup>404</sup> Coll, Cesar. Lectura y el alfabetismo en la sociedad de la información. Recuperado el 15 de septiembre de 2016. <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/cesar-coll-lectura-y-alfabetismo-en-la-sociedad-de-la-informacion.pdf>



interactúan en el quehacer educativo, los estudiantes, los materiales, los recursos y la información entre otros; por ejemplo, deja de ser la única fuente de información”.

Según McVay (2002 en Barberà 2003)<sup>405</sup> el profesor pasa a ser un director que vertebra los diferentes recursos que integran el proceso de enseñanza. La incorporación de las TIC no elimina ni menos simplifica el rol del docente, lo modifica en el sentido que ya no es un transmisor de conocimiento sino más bien un generador de instancias formativas donde los estudiantes interactúan con la información, los medios, los compañeros y el propio docente (Hepp,<sup>406</sup> 2003; Barberà, 2003).<sup>407</sup>

Es que en las Facultades e Universidades no solo se forman especialistas en determinados y puntuales temas, sino que formamos profesionales del S. XXI, ambientados a este contexto actual, con una forma de relacionarse y de vivir en esta sociedad. Vivimos en la aldea global como expresaba McLuhan (1960), las herramientas de trabajo docentes ya no son solo la tiza y pizarrón. Se utilizan TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación), estamos *produciendo contenidos* en PowerPoint, Presi, YouTube, Padlet, usando redes sociales como Facebook, y WhatsApp, mails, Google Site, documentos compartidos como Google Drive, en donde propiciamos que los mismos alumnos sean también productores de contenidos.

El acompañamiento y guía del docente es fundamental, sobre todo en el manejo de información en la web. Guiarlo para no “navegar en aguas turbulentas” realizando un manejo racional y crítico de las fuentes, de aquellos datos que brinda internet. Estar comunicados de manera presencial en el aula, y de manera virtual fuera de ella, compartiendo archivos, creando contenidos, recordando temas importantes, evacuando consultas. Hay una nueva mirada de los alumnos hacia el docente, un profesor que acompaña, que se muestra comprometido con su materia y con sus educandos, en especial cuando los encuentros son esporádicos y el estar conectados propicia una guía más personalizada.

---

<sup>405</sup> Barberà, E. (2003). Profesores para la era de la información. ¿cuál es el perfil?, Revista Pensamiento Educativo, 32, 190-203.

<sup>406</sup> Hepp, P. (2003). Enlaces: El programa de informática educativa de la reforma educacional chilena. En COX, C. (Editor), Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile, Santiago: Editorial universitaria, 419-451

<sup>407</sup> Silva Quiroz, Juan y Rodríguez Méndez, J. (2008) *Capítulo 3: La Necesidad de Estándares TIC para la Formación Inicial Docente*. UNESCO Revista. Estándares tic para la formación inicial docente. Una propuesta en el contexto chileno. Santiago de Chile.

## Uso de WhatsApp con fines educativos

Los alumnos comparten su saber y su experiencia informática, entre sus propios pares y con los profesores también, dan ideas, sugieren actividades que les resulta más atractivas a la hora de realizar exposiciones y prácticos. Van dando sus apreciaciones en cuanto al uso de ciertas herramientas tecnológicas entre ellas los PowerPoint, videos cortos, Prezi o Padlet para realizar presentaciones, como así también mail, grupos cerrados de Facebook o WhatsApp para compartir sus producciones, recibir links de interés y realizar consultas.

Como docente con grupos de alumnos a los que solo veo una vez por semana el WhatsApp me resulta conveniente. Hemos coordinado con ellos el *envío de archivos y videos de interés a través del mail*, y el uso de WhatsApp para *confirmar la recepción de los mismos y realizar preguntas sobre temas dados en clase, trabajos prácticos, etc.* Establecer reglas de uso es prioritario, en cuanto a determinar sus *fines exclusivamente educativos, horarios de consulta y contenidos compartidos.* El acompañamiento de la institución autorizando esta práctica es importante. He visualizado que muchas veces las consultas son contestadas colaborativamente entre ellos mismos, fomentando su autonomía y trabajo en equipo. También favorece el *fortalecimiento de las trayectorias escolares*, ya que aquellos que deben ausentarse no pierden actualización de la materia por estar conectados e informados de los temas que se van dando.

## El Smartphone en el aula para investigación

A diferencia de otros niveles educativos donde no se permite el uso de los dispositivos móviles en horario de clase, en el nivel superior puede ser aprovechado para investigar, completar consignas y aprender a navegar buscando datos orientados por el profesor.

Quien tiene el manejo de la información es el docente, su rol protagónico como orientador, guía y mediador de contenidos no lo pierde, pues el profesor que tiene cabal conocimiento de su materia también maneja cuales son las fuentes más recomendables de búsqueda, de indagación y aprovecha para enseñar a sus alumnos a realizarlas, convirtiéndose ellos a su vez en protagonistas al ser constructores de su aprendizaje, productores de contenidos y colaboradores entre sí.

Lo que se pretende es que manejen la tecnología no solo con fines de comunicación y recreación, sino que encuentren en ella una funcionalidad educativa e informativa, pero siempre llevada a cabo con espíritu crítico, analítico.

Estas búsquedas se propician en el aula y en grupo de pares, de esta forma se amplía el espectro de búsqueda y se genera debate respecto de los contenidos encontrados.

De la manera tradicional, los tiempos académicos no son suficientes para ahondar en la temática, lo que si se logra con el *Modelo 1 a 1* donde los alumnos no solo toman contacto con los contenidos de una manera dinámica y amena presentados en el formato de contenido digital (PowerPoint) o multimedial (videos de YouTube), sino que lo continúan en sus hogares y lo comparten con sus pares (mediante el uso de las redes sociales), en este caso el grupo WhatsApp de la materia, colaborando de esta manera con la *comunicación constante y el sentimiento de comunidad*, de grupo entre los alumnos: “... se está redefiniendo tanto en su estructura material como en sus formas de interacción; ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor, sino una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores” (Dussel, 2011).<sup>408</sup> Con la realización de un corto como estrategia, se utiliza a la computadora o smartphones como “*asistente digital*”, ya que como señala Henry Jenkins (2007)<sup>409</sup>

*“Las computadoras pueden servir para filmar, tomar fotografías, editar las imágenes, mezclarlas con textos, insertarlas en una publicación digital (como un blog)”. De esta forma los alumnos dejar de ser meros receptores de contenidos para transformarse en productores de contenidos y ser protagonistas de su propio conocimiento –a decir de Burbules (2010)–<sup>410</sup> “se da un aprendizaje social y colaborativo donde no solo se aprende para sí sino que se comparte ese saber con los demás”.*

## **Nivel Superior: mercado laboral y mundos de vida**

En el Nivel Superior se caracteriza por ser uno de los últimos niveles de formación académica. En la educación universitaria se tiende a la especialización, al tratamiento más exhaustivo y pormenorizado de aquellos temas en los que

<sup>408</sup> Dussel, Inés (2011), VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital, Buenos Aires, Santillana. Disponible en:

[http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201106/documentobsicoforo2011\\_1.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201106/documentobsicoforo2011_1.pdf)

<sup>409</sup> Jenkins, Henry (2007), *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Madrid, Paidós Ibérica.

<sup>410</sup> Burbules, N., 2010 Entrevista portal educ.ar. Disponible en <http://youtu.be/VYfYmX5k6Gc>

el estudiante se siente motivado a profundizar sus conocimientos, lograr desarrollar una profesión.

*“La educación universitaria, como se dijo antes, es aquella que imparte conocimientos, técnicas y saberes más específicos sobre una profesión o una carrera particular. Esto le permitirá al individuo estar mejor posicionado a la hora de conseguir trabajo”.*<sup>411</sup>

Esta formación entonces no puede quedar ajena a los cambios culturales y sociales y dotar a los educandos de herramientas cada vez más actualizadas y acordes a los contenidos impartidos, que no lo solo lo preparen profesionalmente con conocimientos sino también en cómo desarrollarlos y potenciarlos en el mercado laboral que así lo requiere.

Expresa Díaz Barriga que: “Lograr que el aprendizaje de los alumnos sea *significativo* implica permitir que los estudiantes *trabajen una información desde sus conocimientos previos, así como desde el valor social que tales conocimientos pueden tener en un problema o en un caso.* Partir de una situación problema permite, en términos de Roegiers (2008),<sup>412</sup> que el docente proponga una *secuencia de trabajo* en la que dicha situación se enriquezca con la información que proviene de diversos recursos, tales como *exposiciones, lecturas, trabajo en grupo sobre determinados contenidos, análisis de un video, obtención de información a través de entrevistas, etcétera.* Esto conlleva establecer una pequeña dialéctica entre situación, recursos y situación, en un intercambio permanente. Meirieu (2002)<sup>413</sup> señala que una tarea relevante necesaria para que el estudiante asuma el compromiso interno que demanda el esfuerzo de aprender es construir un enigma. Los docentes requieren desarrollar una capacidad de abrir un enigma que interroge los saberes del estudiante que, por una parte, le constituya un reto, le encuentre sentido al esfuerzo que va a realizar y que, por otra parte, le abra el camino para avanzar en su resolución”.

En el campo de las Ciencias Sociales este adquiere una relevante importancia ya que los cambios que ha tenido nuestra sociedad con el crecimiento exponencial tecnológico.

---

<sup>411</sup> Definición de Nivel Superior. Recuperado el 2 de marzo de 2018.

<https://www.definicionabc.com/social/educacion-universitaria.php>

<sup>412</sup> Roegiers, X. (2008), “Las reformas curriculares guían las escuelas: pero ¿hacia dónde?”, en Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado, vol. 12, núm. 3, Universidad de Granada, Granada [http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875005].

<sup>413</sup> Meirieu, P. (2002), Aprender sí. Pero ¿cómo?, Barcelona, Octaedro.

Hay un nuevo contexto social, un nuevo contexto educativo y un nuevo contexto áulico. A veces se plantea el cómo usar los dispositivos tecnológicos dentro del aula. Se observa que los alumnos han cambiado los cuadernos por *las notebooks, los smartphome*. Como docente no los descarto, los uso como *herramienta pedagógica*. Si surge un interés determinado y no previsto, pero que pude ayudar a desarrollar otro tema, se gestiona esa pregunta por ejemplo buscándola en el smartphome, se comparan resultados y fuentes y nos quedamos con aquella que parece más confiable y acorde. *En esa búsqueda espontánea, en esa curiosidad en ese interés, hay aprendizaje y hay que aprovecharlo*. Como dice Emilio Tenti Fanfani (2016) conocer los intereses de los alumnos y buscarles la interacción pedagógica. No se pierde autoridad como docente, es el docente el que propicia y guía esa búsqueda y ese resultado. Es quien facilita y media esa información. Para ello es fundamental *tener reglas claras en el aula*: el dispositivo como medio de aprendizaje y no de distracción. Se interactúa *con* el docente.

## Conclusión

A modo de cierre hay que reconocer que la educación ha cambiado porque el mundo ha cambiado, la tecnología se ha vuelto una herramienta vital. Tanto así que es una de las competencias a tener en cuenta en la mayoría de las ofertas al momento de ingresar al mercado laboral. Formamos a profesionales capacitados en una temática determinada en especial dentro de las Ciencias Sociales que se caracteriza estar relacionada con la sociedad y con la comunicación, el entorno y como estos elementos interactúan entre sí.

En esta sociedad de la información se necesitan cada vez más estar capacitados en las nuevas tecnologías para tener acceso. Con las actuales tendencias tecnológicas y su evidente impacto socio-económico, los modelos educativos propenden por la formación de profesionales proactivos, capaces de utilizar la tecnología como un recurso para la investigación, cuyos resultados permitan hacer frente a los retos de la sociedad. Es entonces cuando surge la necesidad de fortalecer las habilidades TIC en el rol docente. Los retos de la sociedad actual requieren docentes con habilidades para buscar, seleccionar, compartir y adaptar los contenidos de su asignatura, a los recursos tecnológicos y digitales del momento, innovando y sacando el mayor provecho a las ventajas disponibles.

Tal como expresan Cope y Kalantzis (2009),<sup>414</sup> en un contexto de aprendizaje ubicuo, los profesores pueden contribuir a la construcción de comunidades de aprendizaje genuinamente inclusivas. *Pueden aprovechar la complementariedad de las diferencias de los alumnos: distintas experiencias, distintos conocimientos, distintos puntos de vista, distintas perspectivas, de modo que cada estudiante pueda dar lo mejor de sí mismo.*

Posibilitar, además de la apropiación de los conocimientos específicos de cada una de las carreras en curso, el desarrollo de competencias digitales como herramientas de aprendizaje,

*“aplicación en el aula de nuevas estrategias didácticas creativas e innovadoras que aprovechen los recursos TIC: individualizar los aprendizajes, resolver problemas complejos, realizar prácticas, trabajos de autoaprendizaje, investigaciones guiadas, aprendizaje basado en proyectos, entre otros”.*<sup>415</sup>

Nuestras aulas han cambiado, tenemos pizarras, retroproyectores, notebook, pantallas planas, que se han sumado a la bibliografía tradicional para enriquecer el aprendizaje. Aprovechemos esta evolución para avanzar, para motivar a nuestros alumnos a alcanzar el máximo de sus capacidades.

Inés Dussel (2011) citaba que la *brecha digital* hoy “se está definiendo por la capacidad de los usuarios de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital”. Como docente quiero brindar a mis alumnos esa posibilidad de aprendizaje, que sean productores de conocimiento, de desplegar su creatividad y de desarrollo de su potencial.

## **Bibliografía y webgrafía**

ALDEA GLOBAL: Recuperado el 25 de febrero de 2018. <https://definicion.de/aldea-global/>

BARBERÀ, E. (2003). “*Profesores para la era de la información. ¿cuál es el perfil?*”, en *Revista Pensamiento Educativo*, 32, 190-203.

---

<sup>414</sup> Cope, Bill y Mary Kalantzis (2009), “Aprendizaje ubicuo”, en *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*, Champaign, University of Illinois Press. Trad.: Emilio Quintana.

<sup>415</sup> Competencias digitales del docente el SXXI. Competencias didácticas. Recuperado el 02 de marzo de 2018. <http://formacionprofesorado.educacion.es/version/v2/index.php/es/competencia-digital/310-competencias-digitales-del-docente-del-siglo-xxi?start=2>

- BURBULES, N., 2010 Entrevista portal educ.ar. Disponible en <http://youtu.be/VYfYmX5k6Gc>
- COLL, Cesar. *Lectura y el alfabetismo en la sociedad de la información*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016. <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/cesar-coll-lectura-y-alfabetismo-en-la-sociedad-de-la-informacion.pdf>
- COMPETENCIAS DIGITALES DEL DOCENTE EL SXXI. *Competencias didácticas*. Recuperado el 02 de marzo de 2018. <http://formacionprofesorado.educacion.es/version/v2/index.php/es/competencia-digital/310-competencias-digitales-del-docente-del-siglo-xxi?start=2>
- DAVINI, María Cristina. *La formación en la práctica docente. Criterios y estrategias pedagógicas de formación*. Recuperado el 20 de febrero de 2018. <https://practicas-delaen2.files.wordpress.com/2016/05/davini-la-formacion-en-la-practica-docente-cap-iv.pdf>
- DAVINI, María Cristina. *La didáctica y la práctica de la enseñanza*. Recuperado el 20 de febrero de 2018. [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/unsam\\_didactica/jornada/Davini\\_Ponencia%201.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/unsam_didactica/jornada/Davini_Ponencia%201.pdf)
- DEFINICIÓN DE NIVEL SUPERIOR. Recuperado el 2 de marzo de 2018. <https://www.definicionabc.com/social/educacion-universitaria.php>
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Tic en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016 (pp. 3-21)
- DUSSEL, Inés (2011), *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*, Buenos Aires, Santillana. Disponible en: [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201106/documentobisicoforo2011\\_1.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201106/documentobisicoforo2011_1.pdf)
- HEPP, P. (2003). “*Enlaces: El programa de informática educativa de la reforma educacional chilena*”, en COX, C. (Editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*, Santiago: Editorial universitaria, 419-451
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991) *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid Ediciones Morata. [http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/gimeno\\_sacristan\\_unidad\\_3\\_TallerAct.pdf](http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/gimeno_sacristan_unidad_3_TallerAct.pdf)
- JENKINS, Henry (2007), *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Madrid, Paidós Ibérica
- MEIRIEU, P. (2002), *Aprender sí. Pero ¿cómo?*, Barcelona, Octaedro.
- ROEGIERS, X. (2008), “*Las reformas curriculares guían las escuelas: pero ¿hacia dónde?*”, en Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesorado, vol. 12, núm. 3, Universidad de Granada, Granada [<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875005>].

SILVA QUIROZ, Juan y RODRÍGUEZ MÉNDEZ, J. (2008) **Capítulo 3: La Necesidad de Estándares TIC para la Formación Inicial Docente**. UNESCO Revista. Estándares tic para la formación inicial docente. Una propuesta en el contexto chileno. Santiago de Chile.



# ESCISIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LAS PRÁCTICAS SITUADAS COMO CONSECUENCIA DE LA NEGACIÓN DEL NOSOTROS

Prof. Lic. Aldana Mariana Palazzesi<sup>416</sup>

## Resumen

El sistema educativo no logra dar respuesta al nosotros *geocultural*. La escisión entre los cuerpos teóricos y la realidad que los rebasa obstaculiza las posibilidades de atender a las necesidades y modos de nuestro estar.

Esto se acentúa: Por la persistencia de representaciones sobre educación que responden a paradigmas que la entienden como acopio de conocimientos, enseñados aisladamente del contexto, y aun sin pretender su memorización, sin que se consideren aspectos metacientíficos que permitan mejor dominio; por la ausencia de nuestras corrientes de pensamiento, recursos, obras e ingeniería, instituciones como saberes necesarios en la formación y para la ciudadanía; y por las dificultades para formalizar hechos y problemáticas propios.

**Palabras claves:** educación – colonización – cultura

Las históricas y aparentemente inagotables discusiones en torno al problema (o problemas) en educación insisten en realizar denodados esfuerzos en incrementar la puesta en escena de recursos didácticos que logren capturar la atención de los estudiantes, sorprenderlos al mismo tiempo que interesarlos, entretenerlos e implicarles un desafío cognitivo que los movilice a una impostergable resolución constructiva; todo ello pocas veces puesto en práctica en las aulas de nuestra región por parte de los docentes y de los especialistas versados en teorías aprendidas a la manera tradicional y cuyos fundamentos son importados de corrientes de otras regiones del planeta. Como respuesta improvisada puede decirse que a veces la puesta en práctica de estos recursos fracasa debido a los imponderables; lo cual no es menor si pensamos en que, por lo general, lo no ponderado es el grupo en su realidad regional, social e histórica.

Más allá de la cantidad de horas que debe trabajar un profesional de la educación para acceder a un sueldo considerable (o que al menos rinda para los 30 días del mes), y que ello va a contra mano del tiempo disponible para la elaboración de recursos áulicos como los descritos, sumado a la diversidad que se requeriría de ellos dada la heterogeneidad de cada grupo y al interior de

<sup>416</sup> Docente en Instituto Superior de Formación Docente N°29 | Egresada de Universidad Nacional del Oeste. Correo electrónico: [aldanapalazzesi@gmail.com](mailto:aldanapalazzesi@gmail.com)

cada uno de ellos, y la demanda productiva de estos dada la vigencia temporal exigua puesto que al término de una secuencia didáctica debe iniciarse otra; muchas veces se enfatiza en los instrumentos y estrategias para enseñar algo y no en ese *algo* que se enseña y que debiera formarnos como ciudadanos críticos y creativos.

Animémonos en el ámbito académico a preguntarnos para qué quiero saber qué es una célula, qué fue la Revolución Francesa, qué es un sistema de ecuaciones, quiénes fueron los padres de Sarmiento, cuál fue la fecha del inicio de la Segunda Guerra Mundial. Es decir, qué tiene que ver con mi vida, con nuestras vidas. Pues lo tiene todo, porque implicó el sinsentido del sistema educativo desde sus orígenes en pos de formar una identidad civilizada para *pertenecer al mundo*, a base de *pro(im)ponernos* una cultura condescendiente con la División Internacional del Trabajo, las teorías racistas, el Positivismo, la ética kantiana y el liberalismo económico. Pero nada tiene que ver con las posibilidades de constituirnos en un nosotros cultural y situado, un nosotros *geocultural*<sup>417</sup> con soberanía.

Ocurre que, si bien se habla de la necesidad de un aprendizaje significativo, poco nos hemos preocupado por el sentido. Si los contenidos no se vinculan con una necesidad, problema o derecho nuestro, si no se enseña el modo de hacer uso de ellos, si los procesos de enseñanza y de aprendizaje redundan en la importancia de conocer los temas por los temas en sí, porque harán culto o ilustrado al estudiante porque es el saber erudito...persistimos en una educación que forma individuos civilizados bajo las normas y construcciones culturales imperantes naturalizadas y en contraposición a lo que nos señalaron como barbarie no deseable.

El problema educativo se perpetúa al insistir en el horizonte cultural civilizatorio, que nos niega como grupo bajo la imposición del *estudiar para ser alguien*, como si nada estuviésemos siendo, como si el trabajador y la trabajadora sin título no fuesen alguien, como si el sufrimiento del estómago vacío no fuese el sufrimiento de alguien, como si el sistema exitista y meritocrático no fuese en contra de los derechos de alguien: de quienes no nacen con las posibilidades de pertenecer al sistema garantizadas por la cuna; como si realmente no fuésemos quienes vivieron su 2001, su Rodrigazo, su Reforma Universitaria, sus batallas independentistas con un pueblo de mujeres y varones organizados; como si no fuésemos quienes realizaron sus industrias livianas y pesadas, sus conquistas de derechos sociales, sus vacunas, sus satélites, sus cirugías, sus ex-

---

<sup>417</sup> Kusch, R (2000). *Geocultura del Hombre Americano*. Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina. Fundación Ross.

perencias educativas no tradicionales, sus filosofías como las de la Liberación y del Estar. Todo ello está ausente en nuestras aulas, en los medios masivos de comunicación, en los buscadores de Internet; pues no se enseña, se oculta, no se piensa como propio y como parte relevante; solo aparecen en algún aniversario como reconocimiento parcial de lo que alguno de nosotros hizo, mas no como muestra de nuestra cultura.

## Cuerpos teóricos escindidos de la realidad

El sistema educativo no logra dar respuesta al nosotros *geocultural*, porque insiste en la valoración del contenido *per se* y no en función del grupo. El problema no se debe meramente a la enseñanza de teorías y hechos importados, sino a que son exclusivamente las importadas las que se proponen como necesarias de ser enseñadas y detentan más aceptación, y a que el enfoque con el que se enseñan responde a la ideología nor-euro-céntrica<sup>418</sup> afín al horizonte cultural de la civilización consecuente que nos hace pertenecer al mundo.

La escisión entre los cuerpos teóricos y la realidad que los rebasa obstaculiza las posibilidades de atender a las necesidades y modos de nuestro *estar*.<sup>419</sup> La prueba de ello radica, por ejemplo, en que no es un contenido a enseñar, ni si quiera a debatir, la *colonización* cultural que nos impuso e impone un modelo cultural como único válido y mejor, en el cual nos encontramos en un perpetuo plano de postergación y que se encuentra fundamentado por el *mito de la modernidad*.<sup>420</sup> Éste alude que la Modernidad y la constitución de las Potencias Mundiales como tales es una mera consecución etapista del desarrollo científico y tecnológico, lo que encubre así la salvaje explotación de pueblos como mano de obra, como eternos deudores de empréstitos, y la abusiva extracción y uso de los recursos de, lo que la ideología nor-euro-céntrica dio en llamar como: la periferia.

La escisión se acentúa: Por la persistencia de representaciones sobre educación que responden a paradigmas que la entienden como acopio de conocimientos, enseñados aisladamente del contexto, y aun sin pretender su memorización, sin que se consideren aspectos metacientíficos que permitan mejor

---

<sup>418</sup> Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación. la edad de la globalización y de la exclusión*. Sección 2 *El «Sistema-Mundo»: Europa como «centro» y su «periferia»*. *Más allá del eurocentrismo*. Madrid, España. Editorial Trotta

<sup>419</sup> Kusch, R (2009). *América Profunda*. Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina. Fundación Ross

<sup>420</sup> Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación. la edad de la globalización y de la exclusión...* op. Cit.

dominio; lo cual es parte de la colonización al igual que la naturalización de la ausencia de nuestras corrientes de pensamiento, recursos, obras de ingeniería, instituciones como saberes necesarios en la formación y para la ciudadanía, que alimenta entonces el mito de que somos unos buenos para nada, bajo la fórmula de civilización y barbarie; y genera grandes dificultades para formalizar hechos y problemáticas propios.

La naturalización de la ausencia de lo propio y colectivo en las instituciones evidencia la colonización que sufrimos, incluso nos acostumbramos a que la teoría pocas veces se corresponda con la empiria bajo la idea de una realidad compleja, pero los fundamentos parten de una realidad simplificada que entonces es inexistente, por ende, bien vale animarnos a escribir nuestros principios y pilares, nuestra historia, nuestra episteme a partir de nuestra doxa, tomando las reflexiones del filósofo argentino Rodolfo Kusch; y no en contraposición a ella, porque cuando una teoría económica importada se impone no puede desprejarse la voz de la doxa que exclama hambre. El progreso y la pertenencia al Sistema Mundo,<sup>421</sup> nunca debe ser a pesar ni a costa del sufrimiento de los pueblos.

## **Palabra grande, palabra común. Saber popular, saber erudito**

Cuando se prioriza el acopio de conocimientos se trata de prácticas educativas centradas en la transmisión de la *palabra común*,<sup>422</sup> aquella palabra vacía que no dice nada, como lo indica Kusch, se desenvuelve en un *silencio vacío*. Sumado a ello, la selección y orientación de los contenidos, al abordarlos en las escuelas, muchas veces responde a la cultura entendida como civilizada por el discurso

---

<sup>421</sup> Es un concepto de Wallerstein que el filósofo argentino Enrique Dussel toma para referirse a la constitución del orden mundial en términos de una centralidad y una periferia, fundamentada a partir de una ideología nor-euro-céntrica. En palabras del autor: Capitalismo, liberalismo, dualismo (sin valorar la corporalidad), instrumentalismo (el tecnologismo de la razón instrumental), etc. son efectos del manejo de esa función que le cupo a Europa como “centro” del sistema-mundo. Efectos que se constituyen sistemas que terminan por totalizarse. La vida humana, la cualidad por excelencia, ha sido inmolada a la cantidad. (Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación. la edad de la globalización y de la exclusión. Sección 2 El «Sistema-Mundo»: Europa como «centro» y su «periferia».* Más allá del eurocentrismo. Madrid, España. Editorial Trotta, p. 62)

<sup>422</sup> Kusch, R (1991). *Esbozo de una filosofía antropológica americana*. Prólogo. Buenos Aires, Argentina. Castañeda, p. 8

dominante, es decir a la ciencia de occidente, desatendiendo el contexto donde se habita.

*“Porque, ¿qué es ciencia sino una propuesta cultural más, proveniente de un Occidente que ordena la realidad según una determinada perspectiva?”<sup>423</sup>*

Por ejemplo, al insistir con la realización y estudio de cuestionarios que consisten en una serie de preguntas cuya respuesta está en el texto del manual y remiten a meras definiciones de los contenidos de la disciplina a enseñar en cuestión. Entonces, se insiste en el aprendizaje de una palabra común vacía de significación para la vida, para nuestro habitar en el mundo en detrimento de una consideración por ese habitar en sí y por las personas que concurren a las escuelas.

El problema con la ciencia, y lo mismo ocurre con la tecnología, es que no se abordan ni desde un enfoque crítico como lo propone la Alfabetización en ciencia y tecnología, ni constituyéndoles una carga de sentido para la vida de quienes deben aprenderlo. No es problema de la ciencia y de la tecnología en sí, sino de los enfoques instituidos en los educadores y en las personas en general, en relación a lo escolar. Pues, se insiste en la admiración de una cultura y con ello de sus determinaciones o definiciones sobre el ser de las cosas, y de la humanidad, que no dicen nada sobre nuestro habitar en el mundo, porque responden a otra *unidad geocultural* (o modelo cultural de existencia); y, encima, porque en América ese decir nos pone en desventaja, como periferia atrasada, inferior o subdesarrollada –en cada época se ha elegido un adjetivo u otro, pero siempre desde la misma lógica colonizadora–.

La necesidad de apostar a un pensamiento propio, se relaciona con la palabra grande que todo pueblo necesita y muchas veces se deja de lado a cambio del juego del ser proveniente de otra cultura. La palabra grande, explica Kusch que, es aquella que se desarrolla en un silencio lleno, no vacío, en un silencio que pesa con la *gravidez*<sup>424</sup> de lo popular y que carga de significación o sentido a la existencia y al grupo.

La lógica civilizatoria también se encuentra determinando los criterios de evaluación empleados en las escuelas. Estos pueden responder muchas veces a la necesidad de corroborar y lograr la sujeción a un estilo cultural impuesto, y corroborar el acopio de un bagaje de conocimientos descontextualizados, que no detentan una significación para la vida más que la de recibirse de “alguien” dentro de la lógica del progreso civilizatorio. Empero, al momento de resolver

---

<sup>423</sup> *Ibíd.* P.14

<sup>424</sup> *Ibíd.* P. 15

el habitar de la humana existencia, se corrobora que de poco sirve “ser alguien” cuando ese alguien ha sido despojado de su capacidad de pensarse y reconocerse a sí mismo y al grupo con quienes cohabita.

En esto entra en juego la puja por la reproducción del discurso dominante o la apuesta por alternativas. Cuando no se fomenta el aprendizaje de contenidos mediante la problematización del contexto donde se vive y donde se debe ejercer la ciudadanía, o mejor, cuando no se da lugar a una problematización propia; o cuando no se revela el carácter instrumental de los saberes, proporcionados por las ciencias por ejemplo, se está en presencia de prácticas que fomentan la reproducción de un discurso o estilo cultural, y que, por ende, responden a otras finalidades educativas, finalidades de asimilación, adhesión y sujeción a la propuesta cultural impuesta como superior.

Los saberes considerados eruditos y las prácticas que promueven su reproducción, no suelen ser cuestionados por quienes sostienen el discurso civilizatorio, en parte porque a la civilización no se la cuestiona como tal y por otra parte porque, para hacerlo y que las objeciones sean tomadas en cuenta, se debe pertenecer a ella a riesgo de transformarse con ello en bárbaro. En cambio, sí se evalúa con atropello a los estudiantes, y al pueblo en general, al tomarlos por vagos o incapaces. A los estudiantes porque no rinden en la escuela y entonces no alcanzan la nota de aprobación, y al pueblo cuando no han logrado concretar las etapas del camino hacia el progreso, como ya se ha indicado. Entonces, se repite como axioma o dogma que *en la vida hay que esforzarse para ser alguien, que falta una cultura del esfuerzo, que no hay deseos de progreso.*

Pero el problema de la nota tal vez no sea la vagancia o la incapacidad del bárbaro. Tal vez sea su negación a afirmar un modo existencial, cuando quizás ya se tenía uno, o es porque aquel lo ha excluido a él y a sus pares, dificultándole y modificándole su habitar en el mundo; o tal vez, sea porque en el fondo sabe que aunque lo afirme como propio, no depende exclusivamente de él *el llegar a ser alguien en la vida*; porque el relato del progreso ha impuesto un estilo cultural que se materializa en el modo en cómo ha organizado las posibilidades y recursos a partir de la diferencia, que el relato justifica con las categorías de civilización y barbarie; o tal vez porque ha asumido el discurso que lo menciona desde la negación de su existencia como humano, y se ha asumido bárbaro.

Además, y con respecto al discurso, éste con su relato desconoce o invisibiliza el esfuerzo que supone, por parte de aquellos que fueron negados por la *lógica del progreso* y la cultura individualista, subsistir. Porque le fueron negados su existencia y sus derechos, con trabajos en condiciones paupérrimas. Aquellos bautizados como *don nadie* que a veces ni saben qué es sentir saciedad al

comer, que no pueden tomarse días de descanso, o que su mero estar ha quedado tergiversado a un descanso vacío de significación, a un descanso para reponer fuerzas y donde la misma lógica civilizatoria sugiere el tipo de distensión a experimentar, y que no implica una comunicación con el habitar en el mundo, con la profundidad de la existencia, con el pensarse. Esos *don nadie* que deben seguir uno y otro día la línea que propone la cultura del *ser* y en donde, quizás, ya no se persigue la concreción de ninguna etapa, porque se trata de despertarse, ir a trabajar, regresar, dormir y volver a despertarse, para trabajar, regresar, dormir y nuevamente despertarse. Aquello que tan bien plasma nuestro sabio folclore, cuando el cantor exclama:

“[...] Andando por esos montes  
en Salta se ha vuelto hachero  
Si va a voltear un quebracho  
su sangre llora primero  
Chilenito, ay, desterrado  
en el vino que lo duerme  
dormido llora su pago  
Qué será de este hacherito,  
de ése que no ha sido nada  
Lo irán cantando los vinos  
que ese chileno tomaba  
Tal vez el carbón se acuerde  
del hombre que lo quemaba  
Y que en el humo iba al cielo  
machadito Maturana [...]”.<sup>425</sup>

## Reconocimiento del nosotros

Por lo mencionado hasta aquí, la reconciliación con lo popular es necesaria, porque se trata del reconocimiento de la existencia, de la humanidad, de las personas que viven en este suelo, que concurren a las escuelas y son parte de la comunidad educativa. La reconciliación con lo popular implica la afirmación del otro y la propia –de la propia en el otro–. En el fondo debe darse el reconocimiento de que el progreso para transformarse y llegar a ser alguien no conduce a la resolución del sentido del existir, de que la existencia propia y del

---

<sup>425</sup> Fragmento de letra de la canción titulada *Maturana*, del compositor argentino Gustavo “Cuchi” Leguizamón.

prójimo es la misma y se resuelve o desarrolla en el mismo suelo donde, si no se cierne el horizonte simbólico (Kusch, 1978) de lo popular, se estará negando la humanidad, y con ello al pueblo, anulando toda posibilidad de pensarse y de saber qué hacer; anulando toda posibilidad de construir un horizonte simbólico en función del cuál desplegar nuestra existencia.

Es clave en esto la potencialidad que las escuelas detentan para el ese despliegue de la amplitud humana, incluso a veces sin proponérselo ha posibilitado valiosos procesos de crecimiento interpersonal y de reconciliación y afirmación de los sujetos con su humanidad y la de sus pares. Esto también demuestra la complejidad del contexto social. A modo de ejemplo, una política de homogenización cultural proporcionó a la vez la multiplicación de espacios donde se impartían, además de lo entendido como civilizado, herramientas para defenderse frente a la novedad incomprensible que se imponía; se trata del sistema educativo en América.

Por supuesto que no basta con encontrar lo bueno a pesar de; pero sí puede evidenciarse la potencialidad de los espacios institucionales como se ha indicado. Entonces, se trata de aprovechar esos espacios y esa potencialidad desarrollando prácticas educativas con la intención de la formación crítica, reflexiva y creativa en la construcción de la ciudadanía, y con ello afirmar la existencia humana de los estudiantes que *están siendo*, para la construcción y despliegue de alternativas.

No se trata de pensar a las escuelas como instrumentos de la meritocracia, donde los que no logran pasar los diferentes niveles por sí mismos no serán alguien y no se recibirán, porque no nacieron capaces. Donde quienes no asumen su rol de alumno tipo no son aptos para el sistema que forma sujetos que son alguien –y que son alguien porque supieron seguir la sucesión de pasos que impone una propuesta cultural basada en la idea de progresar en la vida: Entendido en términos del mero aumento del poder adquisitivo y de poder de descarte o recambio de productos materiales y de seres humanos reducidos a objetos–. Porque, qué es lo que guarda la idea de *estudiar para ser alguien*, sino es que recibimos en las escuelas objetos a moldear para que algunos lleguen a ser alguien, *lleguen a ser civilizados*, desde la idea de progresar para ser y, sobretodo, progresar en los términos y criterios que propone el modelo cultural globalizado y hegemónico.

En el fondo se trata de no escamotear los discursos alternativos al hegemónico. De no reducir la diversidad en términos de civilización y barbarie haciendo uso de una vara para medir diseñada por una cultura con pretensiones de absolutismo e infalibilidad. Se trata de no renunciar a la afirmación de nuestra



humanidad, y por tal, no creernos incapaces de hacer y cultura. No renunciar a nuestro decir sobre nuestra existencia, a la palabra grande cargada de un contenido significativo, a la construcción y enseñanza de nuestra episteme y de nuestro domicilio existencial.

La negación de nuestras obras de ingeniería, reflexiones filosóficas, sistemas económicos alternativos en tiempos de crisis, modelos educativos alternativos en experiencias populares, proezas históricas, entre otros fenómenos, sucesos e hitos, implican un silenciamiento comprometido con la ideología nor-euro-céntrica, con una lógica que nos niega capaces de manejar conceptos importados, *fagocitarlos* o modificarlos como comunidad en los intentos de adecuar la realidad a la teoría, y, además, niega las producciones propias que hemos realizado en nuestra región, a lo largo de la historia y a pesar de políticas afines a la conquista de nuestros recursos y colonización de nuestra cultura.

No son erradas las palabras de Arturo Jauretche cuando expresa que la madre de las zonceras es Civilización y barbarie.<sup>426</sup> Esta incurre en la aceptación de una imposición que nos posterga como región a favor de un sistema de concentración de poder económico y político, que funciona a base de exclusión, cosificación y descarte de la vida.

Frente a ello, la proximidad como grupo, la constitución de un nosotros geocultural como horizonte simbólico de nuestras prácticas académicas, como exigencia ante el *asombro radical*<sup>427</sup> debido a la injusticia social, como *interpelación ética*.<sup>428</sup> Como alternativa, como afirmación ante lo negado, excluido, postergado.

Es pertinente recuperar el arraigo al nosotros, al grupo, al suelo compartido, al paisaje que cohabitamos, al sentido de nuestra existencia en consideración de la *amplitud milagrosa de ser hombre*.<sup>429</sup> En este sentido vale recordar lo que en el sueño de una Filosofía de la Liberación Dussel expresa en su obra escrita tras el exilio:

“La proximidad es fiesta: fiesta política de los hermanos, compañeros, conciudadanos, que expresan su alegría en las manifestaciones

---

<sup>426</sup> Jauretche, A (2008). *Manual de zonceras argentinas*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Corregidor, p. 23

<sup>427</sup> Scannone J. C. y Perine M. (compiladores) (1993). *Irrupción del pobre y quehacer filosófico. Hacia una nueva racionalidad*. Argentina. Editorial Bonum, p. 132

<sup>428</sup> *Ibíd.*, p. 132

<sup>429</sup> Kusch, R (1991). *Esbozo de una filosofía antropológica americana*. Prólogo. Buenos Aires, Argentina. Castañeda, p.9

tras unas elecciones ganadas por el pueblo, por la derrota del dominador enemigo; el banquete del sindicato que ha vencido en una huelga. Fiesta pedagógica de la juventud rebelde en la Córdoba de la Argentina de 1918 y su “reforma universitaria”<sup>430</sup>.

## Bibliografía

- DUSSEL, E. (2011). *Ética de la liberación. la edad de la globalización y de la exclusión. Sección 2 El “Sistema-Mundo”: Europa como «centro» y su «periferia». Más allá del eurocentrismo.* Madrid, España. Editorial Trotta
- DUSSEL, E. (2011). *Filosofía de la liberación.* México. Fondo de Cultura Económica
- JAURETCHE, A (2008). *Manual de zoncetas argentinas.* Buenos Aires, Argentina. Ediciones Corregidor
- KUSCH, R (2009). *América Profunda.* Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina. Fundación Ross
- KUSCH, R (1991). *Esbozo de una filosofía antropológica americana.* Prólogo. Buenos Aires, Argentina. Castañeda.
- KUSCH, R (2000). *Geocultura del Hombre Americano.* Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina. Fundación Ross.
- SCANNONE J. C. y PERINE M. (compiladores) (1993). *Irrupción del pobre y quehacer filosófico. Hacia una nueva racionalidad.* Argentina. Editorial Bonum.

---

<sup>430</sup> Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación.* México. Fondo de Cultura Económica, p. 35.

## **VII: SALUD, HEGEMONÍAS Y CONTRA-HEGEMONÍAS**

# MUERTE Y ESPIRITUALIDAD: MEDIACIONES Y CREENCIAS EN LA TERCERA EDAD

Carolina Mazzetti Latini<sup>431</sup>

Laura Natalia Vanadia<sup>432</sup>

## Resumen

El presente trabajo propone recuperar las creencias espirituales de personas mayores en relación a la muerte, a partir de las transformaciones, mixturas y recomposiciones operadas en su forma de vinculación con lo sagrado. Se identificarán, mediante relatos de entrevistas, aquellas estructuras de acogida que habilitan diversas maneras de vivir la propia espiritualidad sin recurrir únicamente a la mediación institucional.

**Palabras clave:** muerte – creencias espirituales – personas mayores

## Introducción

Desde finales del siglo XX, y en concordancia a las condiciones políticas, sociales y económicas ocurridas en las últimas décadas, asistimos a un proceso de cambio dentro de la producción de sentido en nuestra sociedad. Se observa una tendencia al debilitamiento de aquellos proyectos de vida caracterizados por una construcción colectiva con contenidos centrales, junto a un proceso creciente de individuación en el que prima la decisión individual de elegir, decidir y construir la propia vida (Mallimaci, Esquivel y Giménez Béliveau, 2008). Diversos autores han contribuido al estudio de la manifestación de las crisis de las identidades colectivas dentro del ámbito de las creencias religiosas argentinas (Forni, 1993; Mallimaci, 2001; Mallimaci y Giménez, 2007), evidenciando la acentuación de un pluralismo religioso (Mallimaci, 1995). En función de estos aportes, este trabajo propone la indagación de las creencias espirituales de personas mayores en relación a la muerte. Nuestro objetivo no radica en un análisis pormenorizado de las religiones como tales, ni en las prácticas institucionales respectivas. Nuestro propósito en cambio, es rastrear experiencias en torno a lo religioso/espiritual, para recuperar elementos del componente imaginario que subyace, y que se nos revelan a través de relatos. A partir de allí,

---

<sup>431</sup> Centro de Investigación en Cultura y Sociedad (CONICET y UNC). Correo electrónico: mazzetticarolina@gmail.com

<sup>432</sup> Centro de Investigación en Cultura y Sociedad (CONICET y UNC). Correo electrónico: lauravanadia@gmail.com

abordamos cómo el conjunto de estos significantes constituye una forma de saber, *un saber otro* (Foucault, 1970) que es compartido por algunos sectores de la comunidad y que no necesariamente goza del estatuto de *verdad reconocida*.

Para alcanzar los objetivos mencionados, la estrategia teórica-metodológica de este estudio –actualmente en ejecución– se sostiene en un diseño de investigación cualitativa basado en el análisis de relatos desde un marco biográfico interpretativo. Al tratarse de una propuesta que trabaja desde los principios que inspiran la teoría fundamentada –grounded theory– (Glaser y Strauss, 1967),<sup>433</sup> el diseño necesariamente es flexible; con lo cual los cambios realizados a lo largo del trabajo de campo se conciben como instancias progresivas del proceso de investigación en el marco de la complejidad. Dado que el propósito radica en la producción de teoría sustantiva más que en la posibilidad de realizar generalizaciones descriptivas, se trabajó con una muestra intencional a partir de criterios teóricos.<sup>434</sup>

En lo que respecta a la selección de las unidades de observación se realizó determinando casilleros tipológicos según categorías analíticamente relevantes. En consecuencia, la selección de los casos fue no aleatoria, teniendo en cuenta sexo, edad y variables socioeconómicas como nivel de instrucción, situación civil y composición familiar. La selección muestral reúne personas mayores autoválidas física, psíquica y socialmente, nacidas entre 1923 y 1954, cuyas edades versan entre los 62 y los 95 años; y que sostienen estilos de vida activos en tanto que participan voluntariamente de actividades sociales vinculadas al aprendizaje y/o socialización entre pares. La investigación profundiza en las experiencias narrativas de mujeres y varones de más de 60 años que, en conjunto, recorren la mayor parte de la tercera edad (adultos mayores) representando diferentes posiciones en el curso de la vida. Los fragmentos de las entrevistas que aquí se presentan corresponden al corpus recabado, aunque expuestos en su parcialidad.

---

<sup>433</sup> Es un procedimiento de análisis creado con el propósito de generar conceptos y desarrollar teoría. Esta teoría consiste en un estilo de análisis cualitativo que incluye una serie de herramientas metodológicas conocidas como el método de comparación constante y la técnica de muestreo teórico. El primero consiste en la realización simultánea de codificación y análisis de los datos, que luego permite desarrollar ideas teóricas (nuevas categorías). En conjunto, es posible aplicar el muestreo teórico que refiere a la recolección de datos para generar una teoría (sea para recoger nuevos datos o para datos cualitativos recogidos previamente) (Glaser y Strauss, 1967:61).

<sup>434</sup> El muestreo teórico supone que la selección de casos se realiza de acuerdo a su potencial para definir, expandir o generar categorías y conceptos.

El trabajo se estructura en dos secciones. En primer lugar, se analizan las entrevistas a la luz de su articulación con aportes teóricos sobre las diferentes maneras en que las personas reflexionan sobre la idea de la finitud de la vida, como así también bajo qué modalidades afrontan la ansiedad abrumadora frente a la certeza de la muerte. A partir de allí, en segundo lugar, se retoma la idea de inmortalidad y la creencia de la posibilidad de comunicación con los difuntos, para comprender cómo a partir de la intervención de diferentes mediaciones y estructuras de acogida, se pone en marcha el camino de trayectoria individual espiritual y la construcción de su *fantástico cotidiano*.

## II. Entre el más allá y el más acá

La puesta en relación de la muerte con uno mismo carga de diferentes sentidos algunos de los atributos que la caracterizan. Los datos arrojados por las entrevistas analizadas confirman la contradicción entre la cercanía/lejanía de la muerte mencionada por Thomas (1991): mientras que la muerte ajena, e indirecta, se acepta como algo cotidiano, cuando atañe a lo personal, aparece más bien lejana. El hombre desarrolla antes la idea de la muerte ajena que la propia, ya que esta última supone la extrapolación de hechos o sucesos de los que no hemos tenido experiencias (Kastenbaum y Aisenberg, en Blanco Picabia y Antequera Jurado, 1998).

En la misma dirección, cuando se rastrean en los relatos las concepciones que atañen a la continuidad o ruptura que la muerte implica; es decir, el principio de una nueva forma de vida o existencia, o el final del ciclo vital, se identifican matices que fluctúan entre una incertidumbre sosegada, un convencimiento dubitativo o una convicción inexorable. Lo cierto es que los puntos de encuentro suelen manifestarse en la percepción de la presencia de aquel que ya no está. Aunque los fragmentos que aquí se comparten posibilitan diversos análisis que se irán mencionando a lo largo del trabajo, cabe destacar que el hilo conductor que los caracteriza radica en reconocer, a partir de experiencias propias o ajenas (relatadas por personas de confianza), la existencia de algún tipo de conexión, contacto o comunicación con aquellos que murieron.

Como refieren Lifton y Olson (2004) la idea de la inmortalidad es una respuesta a una profunda inquietud humana que puede resumirse en dos interrogantes: ¿Qué le sucede a una persona cuando muere? y ¿Cómo puede una persona vivir con una ansiedad abrumadora frente a la certeza de la muerte? Detrás de estas dos cuestiones, afirman los autores, reside la aspiración humana de vivir para siempre. Aunque los relatos aquí ofrecidos no intenten respon-

der de manera exhaustiva a estas inquietudes, sepa el lector que articulan de manera soslayada la cuestión ontológica de las distintas experiencias.

Es decir, con diferentes aproximaciones, los relatos se vertebran desde este cuestionamiento existencial, y observamos cómo terminan siendo en la mayoría de los casos interrogantes indisolubles. En relación al destino de la persona cuando muere, los entrevistados que asumen la idea de continuidad la configuran con diferentes matices.

Algunos la vinculan con un llamado divino: *“Para mí la muerte es que Dios te llama. (...) uno continúa la tarea allá”* (MEL, mujer de 71 años), que asume en ocasiones el sentido de una recompensa celestial *“cuando uno se porta bien en la vida hay premio (...) nos vamos al cielo. No sé qué será la vida espiritual. La vida del alma si después busca la reencarnación. (...) hay espíritus que vagan y no tienen perdón o no tienen paz (...)”* (AS, varón de 86 años). Otros, siguiendo con la misma idea de la continuidad de la vida, le atribuyen el sentido de un nuevo comienzo destinado a finalizar lo pendiente *“Espero no tener que volver más porque así sería que en esta vida cumplí con las cosas. No creo que termines de cumplir nunca porque siempre algo queda. Y dicen que el castigo es volver”* (VHG, varón de 69 años).

Indefectiblemente el abordaje de la muerte involucra diversas asociaciones temáticas como la salud, la enfermedad, el duelo, los rituales mortuorios, el luto, la espiritualidad y las religiones. Como se mencionó con anterioridad, más allá de los significados atribuidos, la idea de la inmortalidad es un recurso recurrente para afrontar la ansiedad de la certeza del fin, aludiendo a la comunicación que pueden realizar con aquellos que ya murieron. Los recursos comunicativos propios de esta época como las grabaciones de audios y videos, de álbumes fotográficos y películas caseras, pareciera que permiten atemperar el carácter definitivo de la muerte, dentro de una cultura que busca de manera sistemática el contacto a distancia y con los muertos (Durham Peters, 2014).

Dicho contacto comunicativo con los difuntos asume en algunos casos una modalidad dialogada:

*“Me ha tocado vivir de cerca para tener fe y esperanza por ejemplo la visita de uno de los muertos, vino a conversar conmigo. Un muerto familiar. Estuvo conversando conmigo un rato largo de la vida como era allá... Él me contaba (...) un resumen de todo lo que había hecho en su vida y lo que le esperaba ahí. (...) Yo estimé que era una continuación de lo que uno ha hecho acá lo sigue haciendo en el otro lado”* (AR, varón de 95 años).

Como así también la comunicación puede entenderse no desde el contacto de conciencias sino a partir de la enunciación e interpretación de presencias:

*“yo hablaba con Germán. Una noche me acuesto. Yo no tengo miedo a los muertos eh... mi cuñada me había regalado un cubrecama con plumas, Germán no quería que lo usara porque había sido de la madre y quería que lo sacara, entonces lo sacó. Mirá un ruiderío en ese dormitorio donde estaba [el cubrecama] en la valija. Cerré la puerta, se abrió la puerta, todo. Increíble. (...) Vos sabes que esa noche escucho en el cubrecama (reproduce sonido de roce) y yo que no me podía despertar. Y me quería dar vuelta y no podía. Y a la vez no podía tampoco hablar. Entonces vos sabes que recién cuando me puedo mover digo ‘Germán sos vos ¿no?’ y me doy vuelta y vos sabes que yo vi una sombra. Bueno para mí el espíritu de él estaba acá porque hacía muy poquito que se había ido él. Dicen que están seis meses, bueno él estuvo los seis meses”.*

Testimonio que evidencia la regla general mencionada por Durkheim (1992) acerca de que el muerto conserva la personalidad del vivo, que tiene el mismo carácter, los mismos odios y los mismos afectos; metamorfosis que no puede comprenderse por sí misma. Asimismo, el tinte del contacto con los difuntos se liga a la misión de la compañía y experiencias frente a las cuales no existe el temor:

*“Me traigo (...) la urna y a la madrugada se me aparecen los dos cuerpos. El ángel que lo tendría a él (...) Divino (...) Yo nunca tuve miedo (...) siempre lo cuento porque es una cosa maravillosa (...) me se quedar solita pero nunca tengo miedo. Miro a los pies de la cama y estaban esos dos cuerpos blancos (...) se me presentó ese ángel, que era él con el que lo custodia. Porque (...) siempre tenés un ángel de la guardia” (MI, mujer de 63 años).*

Así se le atribuye a la persona fallecida diversas funciones como el cuidado de sus seres queridos, la asistencia y el consejo:

*“Tuve una compañera del trabajo (...) que vivía sola (...) le pregunté si no tenía miedo de vivir ahí sola y dice ‘No, porque cuando yo llego a casa mi marido está ahí y él me espera y él me cuida’. Mi hermana piensa que en momentos difíciles siente que mi vieja la acompaña. Mi hermana cree [risas] inclusive a mi hermana le gusta jugar a la quiniela ¿no? y cuando ha pasado algún problema económico le pedía a mí mamá que le tirara algún número y ella le prometía a mi mamá que iba a jugar, pero se iba a dejar de jorobar por un tiempo. Y sacaba” (AT, varón de 75 años).*

La función terapéutica que algunos autores desarrollaron en torno a lo religioso (Sola Morales, 2012; Duch, 2012) se confirma en las entrevistas a través



del sentido atribuido a la presencia del difunto, el cual viene y “*me dice ‘acá estoy yo’ pero nada más*” (RH, mujer de 70 años) o “*me da una mano cuando me estoy por caer al abismo para que no me caiga, o no cometa errores graves o para que no haga determinadas cosas*” (YG, varón de 72).

En esta dirección, a lo largo de la historia uno de los pilares más importantes de las religiones ha sido la comunicación de consuelo a sus adeptos frente al hecho de la finitud de la vida, sin embargo, la incapacidad para conferir consolación, ha dado lugar a la irrelevancia creciente de los sistemas eclesiásticos; fundamentalmente por la falta de confianza en el discurso religioso:

*“Yo en lo único que creo es en Dios y en los 10 mandamientos. No creo en la institución de la iglesia. No creo en los santos sino en que hay personas que tienen más bondad en su corazón (...) Vos podés leer todas las religiones, pero (...) son un manojito de órdenes para que a alguien le sirva lo que vos haces. Vienen los musulmanes y te dicen que vas al paraíso si morís en esta guerra por la religión musulmana (...) Vas a la religión católica y Dios mío, qué horror, qué pervertidos ¡Qué pervertidos los tipos estos de la iglesia! [con énfasis]. Vos sabes que yo leía la libreta de casamiento católica de mi abuela que había nacido en 1876 y (...) decía que el marido le podía dar un castigo, que no podía ser más gorda que el dedo meñique. Entonces son una manga de pervertidos, no me jodan, que dan órdenes y hacen sus leyes. En cambio, Dios es una cosa mucho más bondadosa y más dadora. Él te da una parte de él que es tu espíritu. O sea (...) Es simple. Y el ser humano lo complica con todos estos versos, estas instituciones religiosas que se erigen en voceros de la palabra de Dios. Y no es así. Porque igual creo que Jesucristo no fue él hijo, fue hijo como somos todos (...)”* (SG, mujer de 65 años).

En la actualidad, como consecuencia de la crisis de confianza que enfrentan los sistemas religiosos (Duch, 2012) su función terapéutica se erosiona. Crece la tendencia a la psicologización en detrimento de la fe y no se discute tanto sobre el nivel de veracidad de las creencias, sino más específicamente su utilidad:

*“Para mí la muerte es eso, es una continuación. No sé si es verdad o mentira. Nadie volvió para decir yo estoy o no estoy. Pero a mí me hace bien creer. Si es verdad, mentira o no, bueno a mí me hace bien. No lo estoy comentando”* (MEL, mujer de 71 años).

Se amplía el sentido de la religión por lo religioso, conceptos que suelen utilizarse de manera indistinta. En este trabajo adoptamos una concepción de

religión como el conjunto de saberes organizado sistemáticamente e institucionalmente; en el que, retomando a Durkheim (1992), el culto en tanto sistema de signos se traduce hacia afuera como el conjunto de medios gracias a los cuales se crea y recrea periódicamente. Por religiosidad nos referimos al campo de lo espiritual y sus creencias, concebida como actitud subjetiva (Fonseca Canteros, 2016). Por otra parte, no desconocemos el efecto terapéutico que conllevan las doctrinas religiosas, sin embargo, nos adentramos en un campo más amplio, el de la espiritualidad, la cual al ser inherente a todos los seres humanos por la finitud que comparten, no se limita a una determinación histórico-política (Duch, 2012), aunque sí se empapa de ella. La espiritualidad/religiosidad, como condición estructural del hombre, requiere de progresivos “empalabramientos”, es decir significantes y signos, traducciones aproximadas, revisables y mejorables. En este sentido, la religión funciona como una de las estructuras de acogida.<sup>435</sup>

### III. Mediación: la representación de lo ausente

El ser humano conoce y construye la realidad cotidiana mediante símbolos, mitos, metáforas. Las creencias espirituales, la realidad espiritual del hombre en cuanto construcción subjetiva, no escapa a este universo simbólico, a esta necesidad de *empalabramiento*. Es eminentemente simbólica en tanto representa, define o hace presente aquello que está ausente y que necesita hacerse inteligible. Por eso, consideramos necesario rastrear en los relatos de las personas mayores los procesos de identificación como fenómenos individuales y colectivos que se nutren de figuraciones mediatizadas<sup>436</sup> en diferentes soportes (oralidad, escritura, imagen, sonido, etc.); como así también los rastros de las estructuras de acogida que permiten vinculaciones creativas y la integración

---

<sup>435</sup> Entendidas como diferentes instancias que, en las diferentes etapas de su existencia y en los diferentes niveles de su desarrollo físico y mental, acogen al ser humano y le permiten que llegue a ser capaz de empalabrarse él mismo y también de empalabrar –construir– la realidad. (...) son los factores esenciales para la constitución de lo humano, porque administran los procesos de transmisión y de comunicación posibilitando el paso de la vida a la vida humana (Duch, 2012, p. 125).

<sup>436</sup> Entendiendo la mediación como condición ineludible de acceso a la realidad que atraviesa la condición humana, “a la comunicación jamás le cabe abolir las distancias y fundir a los seres, por intensa y genuina que sea, ya que el tan universal como inasequible anhelo de inmediatez semeja un horizonte que se aleja según se intenta alcanzarlo. De ahí que solo pueda darse como ‘mediatez’, esto es, como representación de lo ausente” (Duch y Chillon, 2012, p. 34).

de elementos que pueden ser incompatibles entre sí (Duch, 2012). Estos materiales proporcionados por las diferentes instituciones (sean éstas la familia, la escuela, la nación, la religión o los medios de comunicación) ayudarán a los sujetos a configurar una red de puntos gravitacionales de sentido a sus relatos vitales.

Un médico de profesión, luego de dar su opinión sobre la muerte biológica como el fin de la vida, se explaya en diálogos sostenidos con colegas sobre la exploración de otras vidas: *“Creo que puede ser posible... tengo una médica que sabe hacerlo también [refiriéndose a la exploración de las vidas pasadas] (...) tiene una capacidad... ella es una bruja en serio. Es alergista, igual que yo, (...) se fue a la estética y ahora está haciendo nada más que desprogramación biológica. Porque para la decodificación necesitás cosas que te pueden ayudar con el paciente. Y una de ellas es el tránsito en otras vidas. (VHG, varón de 69 años). Finaliza aseverando su creencia en otras vidas más allá de la muerte biológica, y no sólo integra en su sistema de creencias tal contradicción, sino que a su vez se nutre de aportes de diferentes posturas para dar coherencia a su mundo de significados. Nótese cómo se refiere a su amiga como “bruja” pero al mismo tiempo como una persona como mucha “capacidad”. Así mismo logra acercar e integrar las prácticas científicas profesionales con otras que podrían denominarse alternativas al arte de curar.*

Si retomamos lo mencionado en el apartado anterior sobre la tendencia actual a la pluralidad del campo de lo religioso –en sentido amplio– como características de las creencias espirituales de la posmodernidad, se advierte en las entrevistas que los propios sujetos van trazando trayectorias individuales marcadas por la combinación y mixtura de diferentes elementos y símbolos. Luego de referir que, mediante el entrenamiento, tal vez podría comunicarse con los difuntos por medio de los sueños, la siguiente persona comienza a lo largo de la entrevista a mostrar diferentes sistemas de saberes religiosos que dotan de sentido su realidad espiritual. Vidas pasadas, desprogramación biológica y biodecodificación emocional –hipnosis– numerología–, formación católica, son algunos de los elementos que integra:

*“Los estudios dicen que, de desprogramación biológica por ejemplo, puede ser útil el pasaje conducir a una persona para ver las vidas que ha tenido anteriormente... Mi amigo (...) sabe cómo hacer la tarea... una compañera... también lo hace (...) es más una técnica que te ayuda a transitar por otras vidas. A mí no me lo hicieron nunca y hasta ahora no me he animado a que me lo hagan (...) será que me aflora el miedo, esa emoción, tendré miedo que me dejen en alguna vida y se termine esta... [risas] (...) algu-*

*nos lo hacen con hipnosis. Yo sabía tener una conocida farmacéutica que hacía numerología marcando lo que vos has sido en otra vida y un día me agarró. Me la tiró por la cabeza y yo no sabía qué hacer. (...) me sale que en otra vida [fui] de Averías... un caso serio. (...) 'Es muy probable que vos hayas venido a esta vida para saldar cuentas pendientes' [le dijo su amiga numeróloga] yo le pregunté por qué 'porque acá dice de acuerdo a la numerología, que vos fuiste de la pesada. Por ejemplo, un Carlo Corleone. (...) Andabas con el arma y todo marcado y después te terminaron de hacer cagar a vos también'... ah, yo me quería morir... (...) ¿Sabes que me pasa? cuando veo a Don Carlos Corleone, el padrino, y lo hacen cagar a Don Carlos o a alguno de la familia no sabes lo triste que me pongo. Por más que sean unos sápatras los Corleone'. Y hay una película que ahí es donde se empieza hacer el padrino. 'Vos viniste a esta vida... y mirá dónde naciste, en un lugar modelo' porque ella me preguntaba 'y no solo eso, sino que también estudiaste medicina para hacer el bien. Y fuiste a colegio de cura, religioso. O sea que viniste a levantar el aplazo que habías tenido en tu vida anterior'. Yo me cagaba de risa por supuesto. Y eso me quedó dando vueltas (...) Yo acepto porque la de numerología me tiró todo ella [refiriéndose al acierto de lo que le dijo]... Creo que puede ser posible. Hasta ahora no me animé a hacer las trayectorias esas. (...) Porque para la decodificación necesitas cosas que te pueden ayudar con el paciente. Y una de ellas es el tránsito en otras vidas" (VHG, varón de 69 años).*

Las trayectorias espirituales trazadas por cada sujeto están marcadas por la combinación y mixtura de diferentes elementos y símbolos, que conforman no solo un pastiche y bricolaje, sino más precisamente una cartografía fractal autoconstruida de saberes espirituales que cristalizan en una creencia religiosa o actitud de religiosidad. Insistimos en la importancia de no confundir la crisis de los sistemas religiosos con la disolución total del interrogante religioso en el ser humano. La llamada erosión contemporánea de lo sagrado (Duch, 2012) existe, siempre y cuando lo sagrado sea entendido como aquellos ritos construidos por dogmas eclesiásticos tradicionales. No obstante, frente al debilitamiento de las hegemonías religiosas cabe preguntarnos ¿qué es lo sagrado? ¿cómo y quién lo define? En este nuevo escenario vemos como lejos de extinguirse la creencia en los mitos sobre la muerte, afloran nuevos sentidos individuales siendo el propio sujeto el que realiza una mixtura particular entre lo sagrado y lo profano.

En tal sentido, el proceso de construcción de trayectorias espirituales en relación a la muerte, supone dos modos de relación entre el individuo y lo sagrado. Por un lado, la elección de elementos socio-religiosos ofrecidos por un

amplio mercado de bienes simbólicos de salvación. Por otro, tal selección se basa en movimientos de afirmación identitaria más que el abandono de marcos de pertenencia (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2008). El criterio que guía la selección subjetiva de determinados elementos simbólicos para connotar la finitud de la vida, como así también su construcción y reconstrucción, es la necesidad que va vivenciando en un momento dado, más allá de los controles institucionales. Si retomamos esta concepción junto a la tendencia de los entrevistados a creer en la posibilidad de comunicación con los muertos, podemos afirmar que ese contacto de naturaleza fantasmal hace de la experiencia de la ausencia una presencia mediante una economía de contaminación y parasitamiento que no invalida la ausencia y la presencia como coexistencias. En tanto restitución como presente vivo de lo que está muerto (Derrida y Stiegler, 1998).

#### **IV. Conclusión**

Luego del recorrido teórico y la articulación realizada con las entrevistas nos parece pertinente rescatar y resumir la especificidad de los datos obtenidos en relación a las creencias espirituales de personas mayores en relación a la muerte. Por un lado, se observa concordancias con los aportes de diferentes autores sobre la presencia del pluralismo religioso, la falta de confianza en las religiones, y el entramado espiritual individual característico de la actualidad. Sin embargo, nos interrogamos sobre cómo operan estas configuraciones en el caso particular de las creencias sobre la muerte.

Creemos que una respuesta posible, es que frente al hecho de la finitud de la vida surgen nuevos significantes que resignifican creencias previas del sujeto dándole fuerza al discurso religioso previo, o agregando nuevos elementos al mismo. Dicho en otros términos, el sujeto posee en relación a lo espiritual, un saber-discurso heredado. En determinado momento de su vida y frente a experiencias relativas a la muerte comienza un proceso de búsqueda de respuestas o consuelo. Las diversas mediaciones, no sólo religiosas, aunque sí espirituales, brindan elementos que de algún modo encajan con la vivencia subjetiva de sufrimiento y produce un efecto “terapéutico”.

Decimos entonces que el saber religioso heredado se cristaliza en una creencia. En este proceso las mediaciones, le brindan la posibilidad al sujeto de empalabrarse y apropiarse del relato discursivo según sus necesidades. Proceso de selección, deconstrucción y reconstrucción simbólica que, a través de puntos gravitacionales de sentido, cristalizan un nuevo universo subjetivo espiritual simbólico de característica fractales en donde elementos contradictorios pue-

den ser integrados. La persona desarrolla una trayectoria y realidad espiritual individual en donde lo extraordinario y lo posible se conjugan para construir un relato al servicio de un fantástico cotidiano.

## Bibliografía

- BLANCO PICABIA, A. y ANTEQUERA JURADO, R. (1998), “*La muerte y el morir en el anciano*”, en L. Salvarezza (comp.), *La vejez: una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós, pp. 379-406.
- DERRIDA J. y STIEGLER B. (1998) *Ecografías de la televisión. Entrevistas filmadas*. Universidad de Buenos Aires: Eudeba.
- DUCH, L. (2012) *Religión y comunicación*. Barcelona: Fragmenta editorial.
- DUCH, L y CHILLÓN, A. (2012) *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación*. Vol. 1. Barcelona: Herder.
- DURHAM PETERS, J. (2014) *Hablar al aire. Una historia de la idea de comunicación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- DURKHEIM, E. (1992) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- FONSECA CANTEROS, M. (2016) “*Importancia de los aspectos espirituales y religiosos en la atención de pacientes quirúrgicos*”, en *Revista Chilena de Cirugía*. 68(3):258-264.
- FORNI, F. (1993). “*Nuevos movimientos religiosos en Argentina*”, en Frigerio, A. (ed.), *Nuevos movimientos religiosos y ciencias sociales*, Buenos Aires: CEAL. pp. 7-23.
- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. México / Madrid: Siglo XXI.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) *The Discover of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- LIFTON, Robert Jay y OLSON, Eric (2004) “*Symbolic Immortality*”, en: Robben A. (ed.) *Death, mourning, and burial. A cross-cultural reader*. Reino Unido: Blackwell Publishing.
- MALLIMACI F.; ESQUIVEL, J.C.; y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, V. (2008) *Creencias religiosas y estructura social en Argentina en el siglo XXI*. pp.77. Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación. Nº 124 Creencias, política y sociedad.
- MALLIMACI, F., & GIMÉNEZ, V. (2007) “*Creencias e increencia en el Cono Sur de América. Entre la religiosidad difusa, la pluralización del campo religioso y las relaciones con lo público y lo político*”, en *Revista Argentina de Sociología*, 5 (9), 44-63.
- MALLIMACI, F. (2001) “*Prólogo*”, en Esquivel, J.; García, F.; Hadida, M.E.; Houdín, V. *Creencias y religiones en el Gran Buenos Aires. El caso de Quilmes*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes. (pp. 13-31).

- MALLIMACI, F. (1995) "*Les courants au sein du Catholicisme argentin: continuités et ruptures*", en *Archives des Sciences Sociales des Religions*, 91, juilletseptembre (pp. 113-136).
- SOLA MORALES, S. (2012) Director: Albert Chillón Asensio. "*La dialéctica entre las narrativas mediáticas identitarias y los procesos de identificación*". Tesis. Departament de Mitjans, Comunicació i Cultura Facultat de Ciències de la Comunicació Universitat Autònoma de Barcelona mayo 2012.
- THOMAS (1991) *La Muerte. Una Lectura Cultural*. Barcelona: Paidós.

# UNA MIRADA DECOLONIAL HACIA LA(S) CONSTRUCCIÓN(ES) DE IDENTIDAD(ES) EN AMÉRICA LATINA

Nadir Atala

Agustín García Domenech

Micaela Retamar<sup>437</sup>

## Resumen

Retomando desarrollos de Fanon y autores latinoamericanos, analizaremos teóricamente las implicancias que tienen los procesos de colonialidad sobre la configuración psicosocial de identidades. Para adoptar una perspectiva decolonial es de suma importancia poder de-construir y de-construirnos, para el desprendimiento de aquellas imposiciones coloniales, que pretenden definir quiénes somos y cómo tenemos que pensar y hacer. Imposiciones coloniales sobre nuestras formas de ser y hacer en el mundo ¿Qué tipo de movimientos subjetivantes pueden darse para abrir márgenes de cambio, de transformación colectiva productora de nuevos posicionamientos identitarios? Cuestión política que, en el contexto cordobés, nos traslada a la Marcha de la Gorra.

**Palabras clave:** Identidad – Decolonialidad – Hegemonías

## Introducción

En esta ponencia presentamos un estudio teórico elaborado a partir de la experiencia de cursado del seminario electivo *Psicología y Decolonialidad: Aportes de la Obra de Frantz Fanon* de la Facultad de Psicología de la UNC.

Desde una perspectiva decolonial intentamos poner en relieve aspectos o dimensiones que, cuando se adopta un enfoque tradicional de la historia y de la sociedad, permanecen ocultos e incomprensibles. Específicamente pretendemos abordar distintos aspectos que permitan comprender el concepto psicosocial de identidad como inherente al proceso de construcción socio-histórica y cultural de subjetividades. Entendemos las subjetividades como emergentes de complejos entramados de relaciones socio-históricas, estando por ello en un constante devenir. Es así que la identidad personal y colectiva se define como algo que está en relación con el *ser*, no como una estructura fija y acabada, sino que se encuentra en continua construcción, “(...) creando ficciones para inventarse a sí mismo” (Giaccaglia et al., 2009, p. 141).

---

<sup>437</sup> Estudiantes de la Lic. en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.  
Correo electrónico: garcia.domenech.agustin@gmail.com



En este sentido, señalamos interrogantes tales como: ¿La colonialidad, concebida como un proceso actual (no extinguido) que estructura la sociedad latinoamericana, incide sobre los procesos de identidad?; si es así, ¿de qué manera se manifiesta dicha influencia? ¿Podemos encontrar en la realidad social manifestaciones de una influencia de la colonialidad sobre la conformación de identidades? Estas preguntas guiarán el presente trabajo. Retomando los desarrollos de Fanon y distintos autores latinoamericanos, analizaremos teóricamente las implicancias que tienen estos procesos coloniales sobre la configuración de identidades, tanto del que nombraremos sujeto *colonizado* como del *colonizador*.

Para adoptar una perspectiva decolonial de los procesos de identidad es de suma importancia poder de-construir y de-construirnos para desprendernos de aquellas imposiciones coloniales, que buscan definir quiénes somos, qué debemos leer, qué es importante estudiar, cómo tenemos que pensar y hacer. Imposiciones coloniales sobre nuestras maneras de *ser* y formas de *hacer* en el mundo. Así Mignolo (2013) plantea que “No hay otra manera de saber, hacer y ser decolonialmente, si no es mediante un compromiso con el pensamiento fronterizo, el desprendimiento y la desobediencia epistémica” (Mignolo, 2013, p. 17). Estos procesos, si bien implican un desafío que no se resuelve de un día para el otro, revalorizan construcciones teóricas que funcionan a modo de puntapié para repensarnos desde adentro de América Latina. Se sostiene entonces el desafío de construir y consolidar una *nueva episteme*.

En este sentido, en este año 2018, año del centenario de la Reforma Universitaria –hecho que da nombre y sentido a este Congreso Nacional de Ciencias Sociales–, podemos definir el espíritu de aquella reforma como un hecho social y político contra-hegemónico, que planteó la necesidad de democratización de las aulas y la autonomía universitaria. La democracia y la autonomía apuntaban a la apertura de esa sociedad de claustros que reducía la posibilidad del conocimiento a determinadas estructuras de clase y privilegios de élite. Las conquistas alcanzadas por aquel movimiento se presentan y actualizan; sin embargo, todavía hoy se sostienen poderes hegemónicos que estructuran el espacio universitario, funcionando como legitimadores de determinadas formas de producción de conocimiento, determinadas *hegemonías epistémicas*. Es así que el saber universitario heredero de modelos eurocéntricos, continúa excluyendo valiosos saberes latinoamericanos. Por ello vemos con agrado que se proponga revalorizar aquel momento histórico de la Reforma del '18 y reinstalar algunos debates inconclusos. Esperamos aportar algunos recursos teóricos de carácter

psico-social para construir diversas estrategias psico-sociales de transformación política.

## Concepto de identidad

Tomando como punto de partida la lectura de Frantz Fanon, específicamente su obra *Piel negra, máscaras blancas* (Fanon, 2015), proponemos aquí un abordaje decolonial para comprender los procesos identitarios que cobran singularidad en nuestra realidad social latinoamericana. Esta perspectiva decolonial exige la deconstrucción de categorías teóricas, epistémicas, políticas, que sostienen un modo eurocéntrico de construir identidades, favorable a un poder cuya hegemonía pertenece a países o regiones colonialistas de *Primer Mundo*.

Los procesos de colonización continúan determinando la construcción de nuestras identidades latinoamericanas (es por ello que aquí no nos referimos a un *post-colonialismo*; más bien hablamos de *de-colonialidad*). Y desde el ámbito de las disciplinas psicológicas es interesante comprender cómo estas condiciones sociales, reproductoras de colonialidad, influyen y producen subjetividades ligadas a relaciones de poder con procesos identitarios concomitantes.

Es a los fines de considerar estos procesos dinámicos y complejos que proponemos emplear la siguiente definición de identidad:

Definimos identidad como una estructura subjetiva multidimensional (con dimensiones físicas, psíquicas, subjetivas, sociales, históricas, políticas, culturales e ideológicas) que *da sentido* a la existencia singular del sujeto, definiendo y posibilitando modos de *ser* y formas de *hacer* en el mundo. La identidad no es un producto dado, bien delimitado, sino que aquí la entendemos como una *construcción inacabada*, dinámica, en continuo devenir y en permanente relación con *otros*. Esta da cuenta de procesos entramados, cuyo resultado es cada persona como *ser siempre singular*. Así, existen procesos identitarios individuales y colectivos que son inseparables del contexto de producción en que se insertan, ya que obligan a incluir aspectos de la historia personal y colectiva, siempre renovada y particular.

## Colonialidad y configuración de identidades coloniales

A partir de 1492 se considera como un hecho histórico central el *descubrimiento de América*, apareciendo como momento fundante de la historia moderna. Pues bien, desde una perspectiva decolonial, se entiende que este hecho configura un reordenamiento de la historia. La misma Europa deviene como centro (cul-

tural, económico y político) de la Edad Moderna a causa de la colonización del continente americano, ya que fue la extracción de sus riquezas lo que permitió acumular capital y poder.

Según Segato (2013), América dio la posibilidad de que la economía capitalista se desarrollara y que, a partir del colonialismo, se estableciera un nuevo sistema mundial. Se creó así un nuevo sistema de producción-explotación-esclavitud.

Aníbal Quijano introduce la distinción entre dos términos que generalmente aparecen mezclados: los términos colonialidad y colonialismo. Toda la estructura política y económica que permite mantener las colonias de una nación, a partir de la administración de recursos y del trabajo (*colonialismo*), se concreta mediante el control de las relaciones sociales de producción y por el control de las formas de ser, de pensar y de representar el mundo (Quijano, 2007). El colonialismo crea un sistema de control de las subjetividades e intersubjetividades. A esto último se refiere Quijano cuando habla de *colonialidad*, refiriéndose al control de distintos grupos sociales en torno a una configuración de raza que produce particulares relaciones de trabajo (Quijano, 2007).

Desde este nuevo ordenamiento colonial se fueron consolidando distintas identidades en torno a categorizaciones impuestas por los colonizadores, a partir de las cuales “(...) el pivote del sistema se encontró en la racialización, la invención de la raza, y la jerarquía colonial que se estableció y permitió a los blancos –más tarde llamados europeos– el control del trabajo” (Segato, 2013, p. 26).

La colonialidad, según Quijano (2007), se relaciona con la imposición de categorías raciales, que configuran todas las dimensiones relacionadas a la subjetividad y a la vida cotidiana de las personas que se desarrollan en un sistema como este. Es así que se van construyendo “(...) nuevas identidades sociales de la colonialidad (indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos) (...)” (Quijano, 2007, p. 94) que no solo están relacionadas a categorías étnicas sino también a “(...) todos los aspectos de la existencia social” (Quijano citado en Lugones, 2008, p. 79), dando lugar a nuevas identidades geoculturales y sociales.

El establecimiento del nuevo sistema colonial permitió la consolidación de una distinción dicotómica entre humano-no humano en donde sólo los civilizados, considerados humanos, eran hombres o mujeres (Lugones, 2010). Dicha distinción era utilizada como una herramienta normativa con la cual las conductas y las personalidades de los colonizados eran entendidas como bestiales, sexuales, promiscuas y, por tanto, sin género. Así “(...) las personas colonizadas se convirtieron en varones y hembras. Los varones se convirtieron en no-

humanos-por-no-ser-hombres, y las hembras colonizadas se convirtieron en no-humanas-por-no-ser-no-hombres” (Lugones, 2010, p. 107).

Con la llegada de los europeos se crearon no sólo las categorías de *negro*, *indio*, etc., sino también la categoría de *blanco* (Quijano citado en Segato, 2013). Es así que podemos decir que la raza es un concepto que permite comprender la subordinación, ya que a partir de su creación se establece una distinción entre *ellos* y *nosotros* que da lugar a la construcción no solo de la identidad de aquellos *otros*, sino que, a través de la delimitación, se configura también el sentido de aquel *nosotros*. Esto está dado ya que, según Memmi (1957), el colonizador necesita legitimidad en su accionar, y para ello no es suficiente que el colonizado sea esclavo, sino que también debe aceptarse a sí mismo como tal, entonces “(...) el lazo entre colonizador y colonizado es así *destructor* y *creador* (...)” (Memmi, 1957, p.6). El sistema colonial elimina configuraciones pre-existentes (lenguaje, creencias y saberes de los pueblos originarios) a la vez que instaure nuevas relaciones (de producción).

No sólo se crearon categorías étnicas, sino que se tejió un patrón colonial que daba lugar a la explotación del trabajo, la construcción de jerarquías sociales y, sobre todo, la configuración de subjetividades coloniales. Este patrón socio-histórico no se extinguió a pesar de las independencias (Segato, 2013), sino que opera de manera implícita sobre las identidades no sólo individuales sino también nacionales.

Este patrón constituye una perspectiva cognitiva que denominamos *euro-centrismo*. Se caracteriza por naturalizar las experiencias de las personas dentro de una estructura colonial de poder; por tanto, no solo pertenece a los europeos sino también a quienes son “educados bajo su hegemonía” (Quijano, 2007, p.94).

También es importante señalar que hablamos de un sistema colonial, euro-céntrico, capitalista y además *hetero-patriarcal*, ya que configura las identidades estableciendo aquello que debe considerarse *disidente* y, desde allí, lo que es *normal*. En este sentido, Lugones (2008) plantea que el dimorfismo biológico, la heterosexualidad y el patriarcado son característicos de la organización colonial de género. Vemos de qué manera el sistema colonial de poder despliega su control sobre diversos ámbitos de la vida cotidiana: sobre la vida sexual, sobre la relación de autoridad, sobre los vínculos de trabajo, sobre la subjetividad/ intersubjetividad, y sobre la producción de conocimiento (Lugones, 2008).

Sebastián Espinoza (2015), menciona que las relaciones de colonialidad y la colonialidad del poder son formas específicas en que se producen las relaciones sociales. Pues bien, *estos distintos aportes teóricos nos permiten destacar que*

*las identidades y otredades latinoamericanas se fueron configurando históricamente en torno a un sistema colonial. Sistema que impone aquellas formas en las que se deben construir las identidades en todos los ámbitos de la existencia social, esto es, en el trabajo, el sexo, la subjetividad y la autoridad colectiva (Quijano, 2007).*

Apelando a estas reflexiones es posible aseverar que el capital y la raza fueron impuestos como dos categorías dominantes en las interacciones sociales, delimitando modos de relacionarse. La postura de Quijano no es idéntica a una lectura marxista del capital/trabajo dado que, para este autor, no sólo el capital es utilizado como herramienta de poder sino también la construcción del concepto de *raza*. Ambos dan lugar a relaciones de dominación y explotación, a la vez que sostienen la dualidad discriminatoria entre europeo/no europeo.

Espinoza (2015) sostiene que, en este proceso, no es posible lo blanco sin lo negro y lo indígena, así como tampoco lo negro y lo indígena sin la referencia blanca. En suma, *la colonialidad no existe sin la modernidad y lo eurocéntrico no existe sin la periferia*.

En resumen, hablamos de identidades que son constituidas en la dinámica de un sistema colonial. “(...) el control colonial impide a las conciencias situarse en su paisaje y expresarse a partir del mismo (...)” (Segato, 2013, p. 28). Desde la perspectiva eurocentrista son invisibilizados saberes, creencias y valores de las culturas colonizadas, siendo reemplazadas por aquellas construidas por los centros de poder colonial. Uno de los aspectos esenciales que resultan invisibilizados-negados en la dinámica colonizador-colonizado es entonces el valor cultural, la presencia de saberes, la capacidad de cultura del colonizado. El negro “no tiene cultura, ni civilización” (Fanon, 2015, p. 28). No se le reconoce civilización propia, sino que tiene que asumir la cultura y los valores del colonizador. Y ello se graba a fuego en la identidad colonial.

## **Colonialidad que persiste, o procesos identitarios jerarquizados hoy**

Decimos que las identidades se configuran a partir del establecimiento de jerarquías sociales que pertenecen a procesos de colonialidad. Así se logra aglutinar a todos aquellos que cumplen con ciertos aspectos, rasgos o conductas para ser catalogados o nominados como *raza inferior*. El concepto de raza instaaura, además de una delimitación, una *segregación* que reproduce relaciones jerárquicas y con ello *identidades en relación de superioridad e inferioridad*.

La identidad opera como estructura, y como herramienta que sostiene la inclusión y la exclusión simultáneamente. Se consolida como aquel operador simbólico que permite ubicar a los sujetos en determinado segmento (socio-identitario) del conjunto social.

En este sentido, cuando hacemos alusión al concepto de identidad nos encontramos con el aporte enriquecedor de Cuché (2002). Dicho autor plantea una norma de pertenencia que se basa en oposiciones simbólicas. Es así que la identidad cultural puede ser comprendida como uno de los componentes de la identidad social. Esto nos permite reflexionar si esta identidad cultural funciona a modo de una gran potencia simbólica que permite enlazar lo subjetivo y lo social, lo particular y singular con lo general y colectivo.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, podemos decir que tanto lo social como lo cultural cuentan con mecanismos de segregación y de perpetuación de esa jerarquía social que se deriva de la colonialidad.

Son tantas las secuelas de aquel acontecimiento de exterminio y desprecio que en nuestras sociedades actuales siguen comprendidas ciertas lógicas de colonización y dominación. Siguiendo a Segato (2007) podemos aseverar que la reproducción desigual de lo social y de componentes identitarios se agrupan en torno a la noción de *raza*, llegando incluso a extenderse hacia la atribución de lo delictivo a modo de *estigma* y rotulación social, para nada casual. Es así que la autora sostiene que: “El color de las cárceles es el de la raza, no en el sentido de pertenencia a un grupo étnico en particular, sino como *marca de una historia de dominación colonial* [cursiva nuestra] que continúa hasta nuestros días” (Segato, 2007, p. 142).

De esta manera sostenemos que, en lo que respecta a la configuración o configuraciones de identidad o identidades, desde el punto de vista del colonizado, se ha sufrido un proceso históricamente injusto, de segregación, marginalización, exclusión. Sigue persistiendo una lógica subyacente jerarquizada, ordenando y desordenando a la vez la vida y las relaciones, legitimando un poder (blanco), y desechando muchos, a los cuales, se les adjudica una etiqueta.

Tal es así que, por ejemplo, podemos mencionar que en la actualidad hay encarcelamiento selectivo, torturas en las prisiones, gatillo fácil, que se perpetúan aún luego de las dictaduras militares latinoamericanas. Estas situaciones encuentran su origen y se continúan en la misma secuencia de exterminio y expropiación fundante de la colonialidad (Segato, 2007).

## Nuevas identidades y el poder del lenguaje. Posibles perspectivas decoloniales en el contexto local cordobés

Fanon (2015) hace especial hincapié en el *poder del lenguaje*, partiendo de la idea de que, al hablar, el sujeto asume una forma de interpretar el mundo, de vivenciar el porvenir. Es decir que al hablar una lengua se asume *un mundo, una cultura*. Destaca, por ejemplo, que los negros antillanos que manejan el francés a la perfección ocupan una posición jerárquica superior. Dicha posición superior no es la de un negro que logra *ser reconocido en su negritud*, sino que es la posición de un negro que aspira a blanquearse. “Históricamente, se ha de comprender que el negro quiera hablar francés, porque es la llave capaz de abrir las puertas (...)” (Fanon, 2015, p. 32). De esta manera “El negro antillano será tanto más blanco, es decir, se parecerá tanto más al verdadero hombre, cuanto más y mejor haga suya la lengua francesa” (Fanon, 2015, p. 15).

En esta línea podemos retomar a Grosfoguel (2011), quien señala que la *concepción fanoniana de racismo* puede resumirse de la siguiente manera: “(...) el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida durante siglos por el “sistema imperialista / occidentalocéntrico / capitalista/ patriarcal / moderno / colonial”” (Grosfoguel, 2011, p.98). Una jerarquía de superioridad/ inferioridad sobre la línea de lo humano puede ser establecida con diversas categorías raciales: una de ellas es el color. Pero las *marcas sobre el cuerpo que construyen subjetividad*, en las distintas modalidades de jerarquías pasadas y presentes, no se limitan al color. De esta manera, la concepción fanoniana de racismo nos permite comprender, en términos de colonialidad, una diversidad de racismos. “El racismo de color (...) no es la forma única y exclusiva de racismo” (Grosfoguel, 2011, p.98); podemos igualmente postular *marcadores racistas* según etnicidad, lengua, cultura, religión, orientación sexual, clase, entre otros. En este sentido hablamos de marcadores porque

“La racialización ocurre a través de marcar cuerpos. Algunos cuerpos son racializados como superiores y otros cuerpos son racializados como inferiores. El punto importante para Fanon es que aquellos sujetos localizados en el lado superior de la línea de lo humano viven en lo que él llama la “*zona del ser*”, mientras que aquellos sujetos que viven en el lado inferior de esta línea viven en la *zona del no-ser* [cursiva nuestra]” (Grosfoguel, 2011, p.99).

Creemos que estas relaciones colonizador-colonizado son relaciones de poder que establecen estructuras jerárquicas en una dinámica de dominio-escla-

vidud. Además, entendemos que de ello resulta una profunda subjetivación por la cual los sujetos, tanto los del Norte como los del Sur, asimilan y encarnan esa situación, configurando identidades que pertenecen a un sistema colonial. Podrá decirse que no siempre es así, que muchos del Norte no aceptan su posición de privilegio, reconociendo su origen en procesos históricos de inequidad y volcando su solidaridad hacia los no favorecidos; también se puede objetar que muchos del Sur no la pasan tan mal como les correspondería en su posición de *oprimidos*. Bien, eso ocurre, pero lo que aquí se discute es de otro orden: no se trata de procesos de inscripción individual (al contrario, el individualismo es de esencia colonial); se trata de procesos de subjetivación, lo cual tiene un componente cultural, histórico y socio-económico que complejiza *las causas* e invita a una mirada diversa. *La identidad del colonizador y la identidad del colonizado implican un problema social y una realidad encarnada, incorporada en el cuerpo.*

“Si existen blancos que se comportan sanamente ante un negro, bien, pero no son ellos los que nos ocupan. (...) junto a personas normales que se comportan saludablemente según una psicología humana, las hay que se comportan patológicamente según una psicología humana. Ocurre que la existencia de este tipo de hombres ha determinado unas cuantas realidades y que desearíamos contribuir a liquidarlas” (Fanon, 2015, p.26).

Liquidar esas realidades es también transformarlas. ¿Qué procesos personales y comunitarios son necesarios para ello? ¿Qué tipo de movimientos subjetivantes pueden darse para tener esperanza de cambio, de transformación colectiva productora de nuevos posicionamientos identitarios? ¿Qué implicancias políticas tendrían estos movimientos, cuestionamientos, reposicionamientos? ¿Por qué la configuración de identidades de la que aquí damos cuenta supone un proceso político? ¿Por qué la transformación necesaria debe comprometer cuerpos y subjetividades en el espacio colectivo?

Para ensayar algunas respuestas, nos parece muy válido embebernos de contexto local. Los siguientes son fragmentos extraídos de la página web *marchadelagorra.org*, particularmente en ocasión de la *Marcha de la Gorra* realizada el año 2016:

“Otra vez el frío asfalto de la ciudad de Córdoba comienza a levantar temperatura. No solo febo asoma. Asoman las gorras, los tacos, las banderas, las tortas, lxs trans, los feos y las feas. Lxs que nunca ves, dando vueltas por el Paseo de las Tejas (pero sí ‘merodeando’). Y llegan como siempre, a pesar de todo, a pesar de las ausencias. Ahí se



lxs ve. Chichiando, chamuyando, embrollando, cuchichiando, feisbukeando. Ya están preparadxs, al calor del sol, al fuego del temple de tambor, al fuego que levanta la rabia y dolor de preguntarse cada año. ¿Hasta cuándo? Sabemos que el Estado es Responsable.

“Los parlantes se encienden y el micrófono se prepara. Son las mujeres las que toman el micrófono. Las guachinas. Frente a la marcha, lxs pibes más chiquitxs. ‘Son lxs hijxs de la Marcha de la Gorra’, se grita desde el micrófono.

“(…) Sus políticas de segregación nos dividen entre ciudadanxs de primera y de segunda, levantan muros reales y simbólicos, y clasifican los barrios por colores según su supuesta peligrosidad. Mediante este diseño represivo nos persiguen, encarcelan, torturan y fusilan impunemente”.

“Los costados de la sonrisa se estiran bien arriba. Buscando el más allá. Tan alto que terminan abriendo sus labios y mostrando sus dientes. La tristeza es la alegría al infinito. Se resplandecen los platicillos, bien redondos, impactando con los golpes y emergiendo los sonidos, paso a paso. Las piernas se estiran, se levantan para arriba, hasta el infinito, como las sonrisas. Vencen la inercia. Vencen la gravedad. Y los pies también. Saltan. Y también quedan congelados en la imagen, en el aire, sin que las zapatillas toquen el piso. Bombos, golpes, bombos, golpes. Los colores le dan el camino a la bronca. Que es mucha. Bronca, bronca, mucha bronca. Los colores la guían. A dónde habrá de partir. La bronca es rabia, la rabia mueve lxs cuerpxs. Y lxs cuerpxs se mueven. Se mueven para atacar. Apuntan al Estado. Le dicen al Estado que todavía estxs cuerpxs están. Están embroncados. Y responden” (Comunicación MdIG, 2016).

La *Marcha de la Gorra* no es una marcha cabizbaja, sería ni triste. Ante todo, es una marcha de la alegría. Se movilizan cuerpos que despliegan música, bailes, dramatizaciones; que realizan intervenciones gráficas y escénicas a todo color; que vibran a un ritmo lo suficientemente ruidoso para contrarrestar la violencia estatal, la marginación, el desplazamiento social, la estigmatización. Renovadas expresiones de lenguaje colorido, lo suficientemente vibrantes para irrumpir en espacios de invisibilización social. Si el estigma sitúa a un sector de la población mundial y local por debajo de la *línea del no-ser*, la resistencia,

del lado del ser y de nuevas producciones de identidad, implica un compromiso popular con verdadero impacto en el cuerpo y en la subjetividad.

“Quiero verdaderamente que mi hermano, negro o blanco, sacuda con la mayor energía el lamentable caparazón de servidumbre construido durante siglos de incomprensión” (Fanon, 2015, p.12).

Si desde el inmenso aparato represor se presupone y se espera violencia por parte del *negro*, a través de la marcha se desestima esa identificación propuesta e impuesta, se restituye la capacidad humana en general y subjetiva en particular de manera que contesta políticamente con alegría, amor, y creación, provocando una subversión: un reposicionamiento subjetivo.

## **Conclusiones...**

A partir de la profundización teórica en torno a la configuración de identidades y el proceso colonial, analizamos cómo los centros coloniales de poder imponen etiquetas a los colonizados acerca de cómo deben ser, hacer, pensar, sentir. Estas son construidas en torno a la categoría de raza, que da lugar a una distinción entre lo blanco, lo negro y lo indio. Es decir que, es aquello que permite marcar la línea entre los que son racializados como inferiores (negro, indio) y los que son racializados como superiores (blancos), legitimando relaciones de poder injustas.

A lo largo de la historia los colonizados del mundo han sido desposeído mediante un proceso de expropiación, de marginación y de sometimiento. Siendo esto un proceso estructural que delimitó y dio cuerpo a procesos subjetivos, intersubjetivos y culturales que dotaron de significaciones y sentidos de autodesvalorización, por ejemplo. Debido a este proceso y a su consolidación, a través del peso de la historia, se fue interiorizando que la cultura colonizada era la inferior o carente de cultura, al mismo tiempo que la identidad de los colonizadores se conformaba como hegemónica y dominante.

Siguiendo esta línea, es factible entender que la porción colonizadora y la porción colonizada es tremendamente desigual. No meramente desde una noción geográfica sino más bien desde una interacción con otros aspectos que incluyen el saqueo de riquezas naturales, la desvalorización humana por condiciones raciales. Esto lleva, además, a formas de esclavitud, violencia, abuso, sometimiento y servidumbre. En este sentido nos urge reconocer el proceso históricamente gestado para consolidar tales mecanismos de perpetuación de ese poder jerárquicamente determinado. Estos son sólo algunos de los factores

que se podrían mencionar para comprender la dinámica (racial) con la cual se han engendrado identidades claramente distintas.

Esta invención de la diferencia entre la identidad del colonizado y la identidad del colonizador, como antes hemos intentado poner de manifiesto, ha atravesado por un proceso que además de ser histórico, implicó un complejo escenario donde lo político, lo económico, lo social y lo simbólico son igualmente determinantes. Siempre se mantuvo al colonizado o al *negro* apartado de quienes eran o son considerados *blancos*; tal es así que las pugnas de esas identidades hasta el día de hoy pueden notarse. En este sentido, transitamos por un panorama colonial que siempre se actualiza.

De esta manera se nos bifurcan como opuestos dos caminos, para el profesional de las ciencias sociales en general, y para el psicólogo en particular. Ambos se encuentran ante el desafío de agenciarse en un proceso de compromiso-transformación político-social; o por el contrario perpetuar la racialidad en cómoda complicidad con el orden colonial.

Queremos por último hacer hincapié en el hecho (especialmente manifiesto en nuestra comprensión de la colonialidad) de que la realidad humana es indiosociablemente psico-social. Somos sujetos a raíz de la presencia y la interacción con otros y es a través de la socialización que se conforma el psiquismo y por ende una identidad propia. En este sentido: ¿visualizamos posibles configuraciones identitarias a partir de procesos necesariamente diferentes? ¿Qué bases sociales, históricas y culturales se podrían transformar para que este suelo sea reconozca identidades donde quepa lo diverso, lo multidimensional y lo plural? Como sociedad ¿cómo deberíamos pensar (nos) para direccionar no sólo nuestra reflexión teórica sino también nuestras prácticas?

¿Cuán necesaria es una perspectiva decolonial en psicología?

En la psicología, y las ciencias sociales en general, tenemos un largo camino por transitar. Enriqueciendo las visiones, construyendo prácticas situadas en nuestro contexto Latinoamericano. Es decir, atendiendo a las particularidades de nuestras realidades, donde las luchas sociales se perfilan como un escenario de disputa de poder ante la centralización del mismo, fomentando la participación y el compromiso social para un nuevo horizonte de construcción y emancipación identitaria.

La acción colectiva se vuelve principal. Si no es a partir de otros, ¿cómo nos construimos y de-construimos?

## Bibliografía

- COMUNICACIÓN MDLG. (2016). ¿Cuánto más?... hasta vencer! Córdoba, Argentina: *Marcha de la gorra*. Recuperado de <http://marchadelagorra.org/1896-2/>
- CUCHÉ, D. [(1966) 2002]. “*Cultura e Identidad*”, en *La noción de Cultura en las Ciencias Sociales*. Capítulo VI (pp. 106–113). Buenos Aires: Nueva Visión.
- ESPINOSA, S. (2015). “*Identidad y otredad en la teoría descolonial de Aníbal Quijano*”, en *Ciencia Política*, 10(20), 107–130.
- FANON, F. (2015). *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos aires: Ed. Abraxa.
- GIACCAGLIA, M., MÉNDEZ, M. L., RAMÍREZ, A., SANTA MARÍA, S., CABRERA, P., BARZOLA, P., y MALDONADO, M. (2009). “*Sujeto y modos de subjetivación*”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología* (38), 115–147.
- GROSFUGUEL, R. (2011). “*La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*”, en *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97–108). Barcelona, España: CIDOB Edicions.
- LUGONES, M. (2008). “*Colonialidad y Género*”, en *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- LUGONES, M. (2010). “*Hacia un feminismo decolonial*”, en *La manzana de la discordia*, 6(2), 105–119.
- MEMMI, A. [(1957) 2011]. *Retrato del colonizado*. Temuco, Chile: Wallmapuwen.
- MIGNOLO, W. (2013). “*Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica*”, en *Revista de Filosofía*, (74), 7 - 23.
- QUIJANO, A. (2007). “*Colonialidad del poder y clasificación social*”, en S. Castro-Gómez (Ed.) y R. Grosfoguel (Ed.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp. 93–126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores
- SEGATO, R. (2007). “*El color de la cárcel en América Latina*”, en *Nueva Sociedad*, (208), 142–161.
- SEGATO, R. (2013). “*Ejes argumentales de la perspectiva de la Colonialidad del Poder*”, en *Revista Casa de las Américas*, (272), 17–39.

# EL DERECHO AL ACCESO A LA SALUD. PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES DE LOS SUJETOS EN EL PROCESO DE SALUD-ENFERMEDAD Y ATENCIÓN

Rossana Crosetto<sup>438</sup>

Claudia Bilavcik<sup>439</sup>

## Resumen

En el campo de la salud pública los espacios de clausura ocupacional de las profesiones son espacios de lucha y contienda, convirtiendo al mismo en un campo de fuerzas desigual y competitivo. Con grados de legitimación y poder asimétricos entre las mismas, la profesión médica hegemoniza las relaciones en torno a los procesos de salud-enfermedad-atención.

La lucha discursiva por la hegemonía de paradigmas en salud se traslada a las luchas por las definiciones en torno a lo que constituye el objeto de intervención en salud y en las profesiones involucradas en el mismo; traduciéndose en tomas de decisión en materia de política de salud y en prácticas que promueven la efectivización de derechos en salud o su cancelación.

**Palabras clave:** Salud Pública – Derechos – Intervenciones

## Debates y disputas en el campo de la salud pública

En el presente trabajo retomamos algunas reflexiones de estudios realizados<sup>440</sup> en torno a las intervenciones de la profesión de Trabajo Social en el campo de la salud pública en la provincia de Córdoba, problematizando las mismas desde el enfoque de derechos a partir de los paradigmas/ marcos teóricos e ideológicos

---

<sup>438</sup> Docente-Investigadora. Directora de la Carrera Lic. en Trabajo Social- Facultad de Ciencias Sociales-UNC. Correo electrónico: rcrosetto@unc.edu.ar

<sup>439</sup> Docente-Investigadora. Carrera Lic. en Trabajo Social- Facultad de Ciencias Sociales-UNC. Correo electrónico: clbilavcik@gmail.com

<sup>440</sup> Los estudios (proyectos de investigación desarrollados en el marco de SECyT. UNC) tuvieron por objetivos:

2012-15: Analizar los procesos de construcción de estrategias de intervención profesional de trabajo social con familias en relación a problemas sociales en diferentes espacios institucionales del área de salud pública en la provincia de Córdoba, Argentina

2016-17: Caracterizar a los sujetos/familias y a los problemas por los que demandan intervención en las unidades de Trabajo Social de las instituciones de salud pública existentes en la Provincia de Córdoba (de nivel nacional, provincial y municipal).

de referencia que se ponen en juego en los discursos de los agentes institucionales y sus efectos en las prácticas profesionales e institucionales, en relación a los sujetos que acuden a los servicios públicos de salud.

El campo de la salud pública reconoce una trayectoria estrechamente vinculada al proceso de luchas discursivas y modos de resolución desde el momento en que se conformó la intervención en salud por parte del Estado en la década del 40 en Argentina. Disputas de carácter ideológico, político, teórico y metodológico que refieren a conceptualizaciones sobre la salud, sus dimensiones, perspectivas de intervención y otras definiciones acerca del lugar de las profesiones –particularmente TS– en el sostenimiento de la salud pública; que aún vigentes, se fueron resolviendo con la medicalización de la salud pública.

La comprensión hegemónica y biológica del sujeto se corresponde con aquellas concepciones que tienden a normar y medicalizar los cuerpos asentada en una visión restringida de la enfermedad; perspectiva desde la cual se fueron excluyendo de la denominada salud pública algunos aportes de las ciencias sociales al no incorporar los determinantes sociales, es decir, las dimensiones socio-económicas y culturales en su marco de referencia y en su práctica; perspectiva propuesta desde la medicina social desde sus orígenes:

*“Esto fue lo que propuso en forma aparentemente ‘escandalosa’ la denominada ‘medicina social’ al sostener que la medicina (salud pública) era una ‘ciencia social’. Pero esta aseveración casi obvia no tuvo demasiada influencia en el desarrollo real de la salud pública como sector político-técnico” (E. Menéndez,1992).*

En el devenir socio-histórico vinculado a coyunturas económicas y políticas diferentes van surgiendo actores dispuestos a modificar las reglas de juego en el campo de la salud e instalando discusiones, con grados de legitimación y poder asimétricos, a los contenidos ideológicos e instrumentales de la concepción de salud pública que dieron lugar a la dicotomía original, separando las prácticas médicas de otras encargadas de atender los factores coadyuvantes de las situaciones de salud y enfermedad. Cuestionamientos centrados en otros paradigmas de salud-enfermedad-atención (en adelante: S-E-A) que incorporan las dimensiones económicas, políticas y socio-culturales del sujeto y los problemas sociales en la explicación y/o en las estrategias implementadas en el propio campo (desde las filantrópicas y voluntarias hasta las profesionalizadas como Trabajo Social).

Desde entonces la distinción entre intervención en salud e intervención en lo social, configura una arena de disputa. La idea que aún subsiste acerca de

que “lo social” (como dimensión explicativa de la vida de los sujetos y como concepto integrador en los procesos de resolución de problemas de salud-enfermedad) compete a unas profesiones y no a otras resulta un obstáculo permanente, por cuanto se trata de un factor de estructuración del campo de la salud pública que además de reproducir claramente la mirada fragmentada existente desde los orígenes, afecta la viabilidad en la construcción de estrategias de intervención transformadoras y favorecedoras del ejercicio de derechos ciudadanos.

La profesión de Trabajo Social ocupa en el campo de la salud pública un lugar complementario al de la atención medicalizada de la enfermedad, compatible con esta mirada fragmentada de los sujetos y de la reproducción social. Su inclusión (a posteriori) en el campo de la salud es producto de la emergencia de situaciones y problemas que desde esa concepción biologista son ignoradas pero que sin embargo irrumpen –generalmente como problemas sociales ligados a los procesos de salud– en la vinculación con los sujetos.

## **Políticas, derechos e intervenciones**

Las políticas sociales como conjunto amplio de intervenciones estatales, destinadas a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, son también estructurantes del campo de intervención de Trabajo Social, ya que mediante procesos de redistribución secundaria del ingreso llegan al conjunto de la ciudadanía a través de planes y programas de distintos niveles jurisdiccionales. Por su carácter socio-histórico se transforman no siempre en consonancia con las necesidades emergentes de la situación económica, social y política y, por sus características de fragmentación y escasa intersectorialidad, generalmente dificultan o imposibilitan la asistencia integral de las necesidades expresadas por los sujetos.

Los cambios que experimentaron las políticas sociales en Argentina en la última década, y dentro de ellas las del sector salud, dan cuenta de variaciones en el modelo de organización política, económica y social, en los modos de intervención y lineamientos de política, concomitantes a la complejidad y magnitud de los problemas sociales, entre los que se encuentran la pobreza, la informalidad y precariedad laboral, la desigualdad, entre otros.

En el periodo 2002-2015 la centralidad y protagonismo asumido por el Estado en el proceso de construcción de políticas públicas desde el enfoque de derechos, también denominado “*de contra reforma*” (Curcio, 2011:57-58) respecto a las reformas producidas en las políticas públicas en la década de los 90

comienza a revertirse desde el 2015, con la restauración del modelo neoliberal, cuyos efectos regresivos en los derechos ciudadanos y la provisión de bienestar impactan en las condiciones de vida de los sectores de mayor pobreza y amplían las desigualdades económicas y sociales.

El enfoque de derechos, además de marco normativo para la profesión de Trabajo Social, provee una perspectiva en base a la cual caracterizar los problemas sociales que se plantean a los sujetos en los procesos de reproducción cotidiana y en su integración como ciudadanos/as. No sólo se trata de los derechos civiles y políticos sino también de los sociales, a los que se refiere particularmente la intervención profesional.

En trabajos anteriores (Crosetto; Nucci, 2017) señalábamos que los derechos sociales se incluyen junto con los civiles y políticos en el concepto de ciudadanía desarrollado por T. H. Marshall. La intención es, como expresa Sara Gordon (2003) conciliar los valores y principios de la democracia liberal (civiles y políticos) con preocupaciones por el bienestar material (sociales), incorporando a la pertenencia que da la ciudadanía la posibilidad de compensar los efectos del mercado. La particularidad de los derechos sociales es que gran parte de ellos se materializan en prestaciones que debe proveer el Estado; por lo que dependen de la disponibilidad de recursos del Estado y/o criterios y definiciones políticas. Si bien obligan al Estado a proporcionar prestaciones específicas, no se desprende claramente de ello cuáles son y a quiénes deben alcanzar estas prestaciones.

Se entiende que los derechos sociales proporcionan condiciones prácticas para la participación en una comunidad y posibilitan a los individuos una disminución de los efectos de la desigualdad y se deduce el carácter político de las decisiones de salud pública y la necesidad de librar las disputas discursivas que tienen efecto en la asignación de recursos de todo tipo (institucionales, presupuestarios, de RRHH, etc.) que involucran a Trabajo Social en los distintos ámbitos de decisión.

Por su parte el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CES-CR; 2000:270 ) señala que garantizar el derecho a la salud requiere contemplar de manera interrelacionada no sólo el elemento de la accesibilidad sino también los de disponibilidad, aceptabilidad y calidad provistas por el Estado en términos normativos, institucionales, provisión de bienes y servicios públicos estatales (programas) respetuosos, adecuados y apropiados tanto desde el punto de vista científico como desde los sujetos. El derecho a la protección de la salud no se reduce a un derecho de asistencia sanitaria, sino que se vincula con el ejercicio de otros derechos humanos y depende de éstos, tales como el



derecho a la alimentación, a la vivienda, a la educación, a la dignidad humana, a la vida, a la no discriminación, a la igualdad, a la libertad de elección, a la identidad cultural, a no ser sometido a torturas, a la vida privada, al acceso a información y a la libertad de asociación, reunión y circulación<sup>441</sup> (CESCR; 2000).

En Argentina, el Estado nacional y el provincial (Asse y Burijovich, 2009: 41)<sup>442</sup> adhieren a declaraciones y pactos internacionales, aunque no necesariamente ello implique su respeto y compromiso efectivo. Dependiendo de las coyunturas económicas, sociales, políticas e ideológicas, las leyes y normativas de las que se derivan las acciones asistenciales, preventivas y de promoción del Estado para con la ciudadanía pueden ser vulneradas o incumplidas.

La visibilidad y el reconocimiento público de los problemas sociales impacta en la intervención profesional, tanto a nivel material (por la posibilidad de contar con recursos materiales para atenderlos) como a nivel simbólico (por las implicancias en los procesos de identificación y esclarecimiento de los mismos como parte de su construcción subjetiva y de sus posibilidades de resolución). Cada espacio institucional y profesional es estructurado por las interpretaciones hegemónicas sobre los sujetos a los que se dirigen y los problemas a los que orientan sus acciones y estrategias; sin embargo, no se trata de procesos lineales y unívocos, sino que son espacios de relaciones de fuerza que compiten por la estructuración del campo y la definición de estrategias de intervención.

Los problemas relacionados con los procesos salud/enfermedad afectan a los sujetos en la reproducción cotidiana de su existencia, por lo tanto involucran a las familias y a la organización de su vida intradoméstica y cotidiana en relación a las instituciones proveedoras, los que varían de un contexto a otro tanto por las derivaciones de las relaciones capitalistas de producción (en

---

<sup>441</sup> Estos y otros derechos y libertades abonan los componentes integrales del derecho a la salud; visión integral de los derechos que se expresa en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948.

<sup>442</sup> La salud ha sido reconocida como un derecho humano fundamental en declaraciones y pactos internacionales donde los Estados nacionales y provinciales adhieren a ellos y lo incluyen de diferentes maneras a las normas locales, este en el caso de la Provincia de Córdoba, “(...) a pesar de que en muchas ocasiones los procesos de ajuste provincial que involucraron al sector salud no permitieron cumplir con algunos de los imperativos normativos existentes en la materia, los diversos gobiernos provinciales siguieron sosteniendo, aunque más no fuera en el discurso, la responsabilidad del Estado provincial en la garantía del derecho a la salud de manera universal y la necesidad de conformar sistemas de seguridad social con características integrales. Estos requerimientos hacia el Estado provincial surgían de la letra de la nueva Constitución Provincial, reformada en 1987, que había incorporado un extenso listado de derechos y garantías en materia de derechos sociales”.

cuanto inciden en las oportunidades de inserción social) como por las múltiples pertenencias a sectores sociales desiguales en base a los que se tejen esas relaciones. El género es la más generalizada, pero existen otras como la etnia y la procedencia (urbana/rural), por citar algunas.

La comprensión de los problemas sociales que afectan a los sujetos incluyendo sus propias percepciones y expectativas de resolución es una condición imprescindible pero no suficiente para su abordaje desde una perspectiva de derechos. La vinculación entre los sujetos que demandan atención y los/as agentes profesionales y técnicos en el campo de la salud pública se estructura de modos diversos de acuerdo a los espacios institucionales, contexto, disciplina, enfoque de salud, situación laboral de los agentes, radicación urbana o rural, nivel de atención, entre muchos otros.

## **Las prácticas de Trabajo Social y los modos de interacción con los sujetos**

Las relaciones de poder que se tejen en el campo de la salud pública donde los diferentes agentes, en términos de Bourdieu, luchan por mantener/ conservar, aumentar su capital (que no es sólo capital económico sino también capital cultural, social y simbólico) que se constituyen en poderes sociales; hacen en definitiva a la disputa por definir posiciones dominantes, hegemónicas o de subordinación en la agenda política en torno a las concepciones e intervenciones en el campo según posiciones, habitus y trayectorias en cada momento histórico.

Desde este análisis entendemos que coexisten dos tipos de confrontaciones entre las/los agentes institucionales: una que refiere a las perspectivas ideológico-políticas, concepciones sobre salud y estrategias de intervención, de tipo transversal –en función de las cuales se producen disputas entre y al interior de las profesiones– y la otra respecto a la definición del tipo de problemas –objeto a los que cada quien se refiere y los saberes especializados con que cada profesión interviene en este campo.

La lucha por la hegemonía de paradigmas de la medicina se traslada a las luchas por las definiciones en torno a lo que constituye el objeto de intervención de Trabajo Social, algunas veces reproduciendo paradigmas hegemónicos, otras tantas promoviendo alternativas creativas, innovadoras, de resistencia y de defensa/promoción de derechos de ciudadanía.

Analizaremos el campo de intervención y las prácticas profesionales entendiendo que Trabajo Social forma parte de los mecanismos del Estado para

minimizar los efectos de las desigualdades sociales y que ello se materializa en los procesos de distribución secundaria del ingreso.

Aquín (2009) ubica a los profesionales como sujetos activos que asumen prácticas y representaciones en una situación de relativa autonomía que, en mayor o menor medida, coloca a los profesionales de base que trabajan en el seno de las políticas sociales en situación de elegir; y Fernández Soto (2002) afirma que las intervenciones profesionales se encuentran condicionadas por situaciones sociales objetivas, las cuales imprimen procesos de sobredeterminación objetiva que van más allá de las voluntades de los agentes profesionales. Sin embargo, advierte que es necesario no caer en miradas deterministas que clausuran las posibilidades de cambio y transformación. Se trata de una práctica especializada que forma parte del conjunto de todas aquellas intervenciones sociales relacionadas con la atención de problemas sociales, en la que interactúan los profesionales con los usuarios de los servicios para la resolución de obstáculos en su reproducción cotidiana. Ello supone instituciones, normas, programas y recursos, además de acuerdos políticos que regulen o se construyan sobre la base de la convivencia en sociedad, en un espacio-tiempo históricamente determinado. Es decir, como profesionales nos ubicamos en las políticas que expresan la relación entre el Estado y los sujetos en términos de derechos que deben ser reconocidos y protegidos, de obligaciones que son responsabilidad del Estado hacia la sociedad y que por lo tanto se materializan en las intervenciones estatales (Nucci, Crosetto, 2013). Al mismo tiempo los entendemos como horizonte político e ideológico de las prácticas profesionales en la medida que la intervención profesional tiene lugar cuando ellos son vulnerados.

El campo de intervención en salud, como ya expresamos, se conformó con la hegemonía del modelo médico mientras que el lugar de Trabajo Social, de carácter subalterno, se dirigió particularmente a los sectores pobres para asistirlos en sus necesidades frente a la presencia de enfermedades con una fuerte impronta de “control social” frente a las llamadas enfermedades de la pobreza. Este paradigma aún conserva su impronta en algunos espacios institucionales y se entreteje con la concepción tecnocrática de Trabajo Social, disputando y tensionando con la perspectiva crítica asentada en el enfoque de derechos, concepciones (sentidos y significaciones), a partir de las cuales se caracterizan los problemas sociales que se plantean a los sujetos (como las concepciones sobre éstos/as) en los procesos de reproducción cotidiana y en su integración como ciudadanos/as; lo que se traduce en las estrategias de intervención profesional.

No obstante lo expuesto, los/as trabajadores sociales se posicionan como intermediarios/as entre los sujetos que demandan por obstáculos en los procesos de reproducción cotidiana ligados al sostenimiento de su salud o sus familias y las instituciones prestadoras de dichos servicios, “*intermediación activa, comprometida, productora de saberes y sentidos*” (Aquín, 2016) que implica un proceso de negociación y disputa constante entre diferentes universos de significados.

También se refleja en expresiones discursivas que tienden a identificar la pertenencia al campo de “lo social” o “de la salud”, fuertemente explicitadas por otros/as agentes institucionales y en muchas ocasiones asumidas como propias por los/as trabajadores sociales.

La perspectiva hegemónica, tecnocrática ubica lo “social” como subalterno y diferente de la “salud” y la “enfermedad” perdiendo de vista los determinantes sociales de este proceso; descontextualiza los sujetos y los ubica en el lugar de “carente”, “enfermos/as”, “paciente” que bajo criterios clasificatorios y estigmatizantes, producto también de lineamientos devenidos en políticas focalizadas debe ser controlado, tutelado, vigilado. Por tanto desestima los saberes, las experiencias, deseos, sentimientos y valores de los sujetos con los que trabajamos. Todo ello bajo la pretensión de uniformidad que ignora contextos específicos y circunstancias situadas. Esta perspectiva colonizadora, con fuerte impronta en el imaginario político, social y cultural, otorga al Trabajo Social, la función instrumental de operadores/as terminales de las políticas sociales y como funcionarios/as de la burocracia estatal en tanto expertos/as capacitados/as para el control público. La adjudicación por parte de otros actores institucionales (autoridades, otros/as profesionales) del lugar de la “ayuda”, de la “asistencia” pero también del “control social y el disciplinamiento” de los sujetos por parte del Trabajo Social dan cuenta como la profesión se integra en estas instituciones construyendo (y construyéndose a sí misma) con marcos referenciales basados en la concepción más hegemónica.

Por otra parte, la plataforma de enfoque crítico o reconstructivo se liga al decir de Aquín (2016) con la propuesta de una epistemología descolonizadora y, por ende, a la perspectiva de derechos. La intervención profesional se reconoce en su dimensión política, situada en condiciones socio-históricas particulares; pensada y construida como un proceso flexible, un dispositivo global con actores co-presentes y en comunicación entre ellos. Quienes participan en ella son sujetos, no objetos, por lo tanto, son interventores frente a sus propias condiciones de vida y no intervenidos.

Quienes se ubican en esta perspectiva postulan el desarrollo de estrategias de reconocimiento y valorización del “otro/a”, de acompañamiento para enfrentar situaciones imprevistas y escasamente conocidas relacionadas con la salud y la enfermedad, promoviendo la des-naturalización de concepciones del sujeto como “*asistido, carente, enfermo, paciente*”, en el proceso de resolución de problemas que afectan su salud; intentando promover un enfoque de atención integral de la salud desde una intervención interdisciplinaria dirigida a un sujeto no fragmentado según los intereses de cada disciplina..

Ello implica confrontar con otros/as profesionales y agentes institucionales sobre cuestiones como las concepciones de salud y enfermedad, las interpretaciones acerca de las necesidades de los sujetos, condiciones y posibilidades de transformación de las mismas, entendiendo que las intervenciones estatales –políticas públicas y marcos normativos– en tanto proveedoras de recursos, deben ser garantes de derechos sociales y que gran parte de la realización de los mismos se efectúa –o no– a nivel de los servicios de provisión de bienestar (hospitales, centros de atención primaria, escuelas, cci ,etc.)...

La inclusión de esta perspectiva teórico-política asociada a la efectivización de derechos de ciudadanía constituye un marco de referencia para el desarrollo de estrategias de intervención de Trabajo Social creativas y con capacidad de autonomía relativa que se proponen enfrentar las condiciones limitantes y conservadoras del propio campo y del contexto socio-económico y político actual. En este sentido, se advierte una reflexión de los/as trabajadores sociales sobre sus prácticas profesionales, donde se cuestionan posicionamientos paternalistas, intervenciones asistencialistas, ello da cuenta de una tensión no siempre resuelta que se traduce en los discursos y en las prácticas.

En la mayoría de las instituciones de salud los/as trabajadores sociales continúan intermediando en el acceso a recursos materiales de salud (medicación, estudios complementarios, pasajes para traslados, entre otros), particularmente con los sectores populares quienes no pueden acceder vía “mercado” a una cobertura de salud; situación que se complejiza en el interior provincial cuando los municipios son los responsables de la atención de la salud pública. La dimensión simbólica de las necesidades de salud (información, capacitación, prevención, dilucidación, problematización, entre otros) si bien son prácticas que la mayoría de los/as trabajadores sociales realizan, forman parte de un campo de contienda y lucha permanente con otros/as profesionales del campo de la salud. Esto por cuanto lo “social” y lo “político” aparecen entrampados e invisibilizados en el proceso salud-enfermedad-atención cuando en definitiva forman parte de un proceso de desarrollo que tiene su expresión en problemá-

ticas que afectan la salud de los grupos poblacionales, según particularidades locales y regionales.

La política de salud de carácter universal desde sus orígenes, aún muestra signos de debilidad para instalar una cobertura de salud pública universal,<sup>443</sup> accesible y gratuita, lo que deriva en las dificultades existentes para la exigibilidad de los derechos de salud por parte de la población con mayor vulnerabilidad social y económica.

La forma de nombrar a los sujetos acarrea concepciones ideológicas, teóricas, y según como se concibe al otro se interviene, lo que se traduce en la dimensión ética-política de las prácticas profesionales. En nuestros estudios esta dimensión implica una constante tensión en los distintos espacios de salud en los que se desarrolla la intervención profesional. Desde el enfoque de riesgo y control social, las perspectivas filantrópicas y caritativas que signaron a la profesión desde su constitución socio-histórica al paradigma de derechos, hay un campo de disputa simbólica por justificar la intervención profesional desde un lugar de derechos.

La relación entre los sujetos y las instituciones de salud se caracterizó por la establecida entre médico/a y paciente, en correspondencia con el modelo en el que estas instituciones se construyeron, generando un *habitus* institucional, un *habitus* profesional y también un *habitus* de los/as usuarios/as de estos servicios, rápidamente identificables con el modelo biologista que aún en muchos casos, perdura.

Los sujetos que demandan atención a las unidades de Trabajo Social en salud pública constituyen parte de la población cuyo acceso a recursos para el ejercicio de derechos ciudadanos se encuentra limitado por su posición subalterna en la estructura social. La relación con estas instituciones se encuadra en la existencia de problemas sociales caracterizados como obstáculos en la relación necesidades-recursos vinculados al proceso S-E-A e inscriptos en la reproducción cotidiana y comprometen las posibilidades de participación en todos los espacios de la vida social (trabajo, estudio, política, recreación, etc.). Su inclusión en procesos de intervención requiere una comprensión integral de los procesos S-E-A, teniendo en cuenta las diversas posiciones (según género, raza, etnia, estructura social), el acceso a recursos para resolver necesidades en forma individual o familiar –estrategias de reproducción– y aquellas circunstancias que se relacionan con condiciones de vida más amplias, como las del territorio en que viven, las condiciones ambientales, del hábitat, de empleo, de acceso a los sistemas de salud, problemas familiares, violencia, transporte,

---

<sup>443</sup> No nos referimos a la CUS propuesta por el gobierno del Presidente Macri.

educación, recreación, seguridad social, etc. Visto desde el ejercicio de derechos se vinculan a *prestaciones concretas* requeridas para el sostenimiento de la salud desde una perspectiva ampliada, no restringida a la medicalización.

## Conclusiones

Los contextos institucionales donde se insertan los/as trabajadores sociales dan cuenta de la heterogeneidad de paradigmas que conviven en el sistema de salud; los lineamientos de las políticas y programas junto a marcos teóricos e ideológicos atraviesan las prácticas de los/as profesionales de Trabajo Social en el campo de salud pública.

Las posibilidades para transformar estas condiciones en el actual campo de la salud se muestran complejos. En este sentido, la autonomía profesional como las condiciones laborales también aparecen como factores condicionantes para aquellos/as profesionales que parte de su tarea cotidiana implica la disputa de nuevos sentidos en los micro espacios institucionales. Sobre todo, en escenarios donde la profesión se posiciona en la disputa –junto a otros colectivos profesionales– por las transformaciones actuales del modelo de salud que, cristalizados en normativas y programas, deben ser reinterpretadas y retomadas como dispositivos a tener en cuenta en la exigibilidad de recursos que hagan posible el pleno ejercicio de los derechos de los sujetos.

Desde la perspectiva de acceso al derecho a la salud se observa una limitante de tipo estructural por la posición social de quienes acuden a los servicios del sector público. Las condiciones de pobreza y el deterioro de la calidad de vida asociados a procesos de enfermedad, se suma a otras situaciones problemáticas en la vida cotidiana de los sujetos en la que predomina la escasez de recursos de todo tipo; aumentando su dependencia a las políticas estatales en materia de provisión de ingresos, atención de la salud y bienestar en un momento en que la provisión de recursos estatales a través de programas específicos en salud, está siendo desmantelada.

Trabajo Social junto a las otras profesiones en este sector de políticas se encuentra ante una diversidad de demandas que no se corresponden con los recursos disponibles o que no alcanzan a resolver. La falta de articulación entre instituciones acentúa la falta de integralidad de las políticas. En esos espacios Trabajo Social sigue disputando la hegemonía del modelo médico tradicional, a veces en conjunto con algunos/as profesionales de la salud, aun cuando ha logrado mayor inserción en posiciones de poder en algunas estructuras institucionales.

Entendiendo que la atención de la salud incluye la satisfacción de un conjunto de necesidades relacionadas con recursos diversos, puede inferirse que la existencia de programas integrales es imprescindible para la vida de las familias usuarias de estos servicios en tanto derechos, al mismo tiempo que constituyen un dispositivo esencial para la intervención de Trabajo Social.

Por lo general las posiciones de Trabajo Social pugnan por nuevas consideraciones de sujeto que incluyen la perspectiva de derechos ciudadanos. Asimismo, consideran a la familia como un sujeto colectivo, reconociendo diferencias de género, generacionales, parentesco y clase, en la satisfacción de necesidades que no necesariamente se traducen en las estrategias de intervención profesional implementadas, en algunos casos.

La perspectiva de derechos de ciudadanía y la inclusión de los determinantes sociales (dimensiones económicas, sociales y culturales) en la conceptualización de la salud, abren pistas para incorporar explicaciones y estrategias de intervención integrales que concierne a todos los agentes involucrados en la prestación de servicios de salud (incluyendo Trabajo Social). Sus efectos implican nuevas formas de organización de los servicios de salud y de los recursos e interpela la actual distribución de competencias profesionales en el campo de la salud pública.

Si bien en la actualidad existen posiciones que intentan colocar este debate en el centro de la agenda de salud pública, aún no se ha logrado.

Reconociendo la hegemonía de la profesión médica en el campo de la salud, destacamos las nuevas configuraciones que se vienen produciendo en el mismo a través de las acciones de otras disciplinas de las ciencias sociales; particularmente en nuestro análisis las vinculadas a la profesión de Trabajo Social que, a través de sus profesionales, incorporando nuevas perspectivas teóricas, metodológicas y ético-políticas desafían y disputan en cada espacio social particular y concreto posicionamientos no hegemónicos en relación a los sujetos que demandan los servicios de salud pública y a los problemas complejos de nuestro tiempo:

- Participación en las luchas discursivas acerca de las condiciones de vida de los sujetos y el lugar del Estado en la implementación de políticas públicas, introduciendo nuevas perspectivas.
- Fortalecimiento de la intervención desde el enfoque de derechos, principalmente el derecho a la salud y promoción del ejercicio de derechos de las mujeres; de los niños, niñas y adolescentes; de las



personas con discapacidad y todo otro referido a derechos de grupos específicos.

- Acción colectiva entre operadores de salud y otras áreas de intervención, asociaciones profesionales, gremios, organizaciones de la sociedad civil, casas de estudio, etc. para favorecer la intersectorialidad de planes y programas contenidos en normativas y legislaciones que no se efectivizan vía canales institucionales de las políticas sociales.

- Redistribución de los recursos presupuestarios institucionales teniendo en cuenta el concepto de salud integral.

- Desarrollo de prácticas integradas, interdisciplinarias, ligadas a la vida de los sujetos en sus territorios y según sus condiciones de vida.

- Esfuerzos personales y grupales de capacitación y actualización profesional, escasamente reconocidos en los espacios ocupacionales.

Es necesario reconocer y remarcar la trayectoria del Trabajo Social en la relación sujeto-necesidad que se traduce en la disputa por la definición de las necesidades y el lugar de los sujetos en el campo de la salud; posibilitando la autonomía de los mismos sin desconocer los contextos de restricciones producidos por el contexto socio-histórico y no por los propios sujetos. Asimismo, ha sostenido una mirada social sobre los procesos salud-enfermedad-atención; proponiendo y sosteniendo el trabajo profesional interdisciplinario, impulsando programas y estrategias de promoción y prevención, la construcción de redes, el trabajo familiar, comunitario y grupal, y su histórico posicionamiento por la defensa de los derechos ciudadanos, encontrando estos resquicios aún en los escenarios y momentos más desfavorables de la política pública. Para lograr transformaciones sustantivas y duraderas en el campo de la salud pública se requiere la construcción de una nueva hegemonía que no compete sólo a TS, pero en la que puede jugar un papel significativo.

## **Bibliografía**

AQUÍN Nora (2009): *“El Trabajo Social en la institucionalidad de las políticas públicas. Comprender los límites, potenciar las posibilidades”*, en *Políticas Públicas, Derechos y Trabajo Social en el Mercosur*. Editorial Espacio, Buenos Aires.

- AQUÍN Nora (2016) **“Repensar el Trabajo Social”**. Ponencia presentada en I Encuentro de Trabajo Social “Reflexionando desde y para el Trabajo Social en la UNRC” 14 de octubre de 2016.
- ASE, Iván, BURIJOVICH, Jacinta. (2009). **“La estrategia de Atención Primaria de la Salud: ¿progresividad o regresividad en el derecho a la salud?”**, en *Salud Colectiva*, vol. 5, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 27-47, Universidad Nacional de Lanús. Argentina. Disponible en: <http://>. Fecha de consulta: 20 agosto 2016
- CURCIO Javier, BECCARIA Alejandra (2011). **“Sistema de Seguridad Social y mercado de trabajo: evolución de la cobertura en la Argentina entre 1990 y 2010”**, en Hintze, Susana, Danani, Claudia (compiladoras): *Protecciones y desprotecciones: la seguridad social en la Argentina 1990-2010*. CLACSO. Disponible en: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/ico-ungs/20110831014847/protecciones\\_ydesprotecciones.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/ico-ungs/20110831014847/protecciones_ydesprotecciones.pdf) . Fecha de consulta: 6 de noviembre 2016
- CROSETTO, Rossana; NUCCI, Nelly; et al (2017): **“Aproximaciones para un análisis de las demandas a Trabajo Social en el campo de la salud pública”**. Ponencia presentada en V Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social-UNC, octubre 2017.
- FERNÁNDEZ SOTO, Silvia: comp. (2002) **El Trabajo Social y la Cuestión Social**. Editorial Espacio; Buenos Aires; Argentina
- GORDON R., Sara (2003). **“Ciudadanía y derechos ¿Criterios distributivos?”**, en *CEPAL-Serie Políticas Sociales N° 70*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/6042> Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2016
- MENÉNDEZ, Eduardo (1992). **“Salud pública: sector estatal, ciencia aplicada o ideología de lo posible”**. Recuperado de [www.saludcolectiva-unr.com.ar/docs/SC-004.pdf](http://www.saludcolectiva-unr.com.ar/docs/SC-004.pdf). Fecha de consulta: 12 de diciembre 2017.
- NUCCI Nelly, CROSETTO Rossana, MIANI Ana M., BILAVCIK Claudia, et al (2013). **“Las familias en las políticas públicas de la Provincia de Córdoba (2010-2011). Aproximaciones desde un estudio de casos en Cuadernos de Trabajo”**. Serie Investigación. Escuela de Trabajo Social- FDyCS-UNC. Córdoba, Argentina.
- ONU. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud. Observación General N° 14. Ginebra: CESCR; 2000 (E/C.12/2000/4).
- PACTO INTERNACIONAL DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES (en línea), Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Recuperado de: [www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/a\\_ceschr\\_sp.htm](http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/a_ceschr_sp.htm). Fecha de consulta: 16 de marzo 2016.

## REFLEXIONES EN TORNO A LA DIVERSIDAD FUNCIONAL. UN APORTE DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Juliana Sol Gelerstein Moreyra<sup>444</sup>

Juan Pablo Sambuceti Bonetto<sup>445</sup>

### Resumen

El trabajo hace foco en los “cuerpos” sobre y desde los que pudiéramos reflexionar, centrándonos en aquellos considerados desde el sentido común como “discapacitados”. Buscamos tensionar esas prenociones, a partir del sistema de relaciones en el cual están inmersos, y del conjunto de tendencias que se propone sobre el cuerpo –normado–, el cual habitará, portará y lucirá de determinada manera. Partimos de la noción de *biopolítica* desarrollada por Foucault, a partir de la cual se da un proceso de construcción, jerarquización y ordenamiento de los cuerpos. ¿Qué puede aportar un análisis desde las Ciencias Sociales en general, y desde la Antropología en particular, al abordaje de estos cuerpos “discapacitados”, y las categorizaciones desde la salud?

**Palabras claves:** salud – diversidad funcional – paisaje social

### Introducción

El interés en este análisis surgió al pensar en los “cuerpos” sobre y desde los que pudiéramos reflexionar, centrándonos en aquellos considerados desde el sentido común como “discapacitados”. Buscamos, de este modo, tensionar esas prenociones, a partir del abordaje de las subjetividades desde y hacia estos cuerpos, los sistemas de relaciones en los que se encuentran inmersos, en particular en vinculación con las nociones de y desde la ‘salud’ y el ‘Estado’, y cómo es que en el conjunto de tendencias que se propone sobre el cuerpo –normado– habitará, portará y lucirá de determinada manera.

Para dar un marco general e introductorio, partimos de la noción de *biopolítica* desarrollada por Michel Foucault (1987): se trata del poder sobre la vida, que, según el autor, se desarrolló a partir del siglo XVII en dos formas principales: uno centrado en el cuerpo como máquina –la *anatomopolítica del cuerpo humano*– y otro centrado en el cuerpo-especie –se trata de intervenciones y controles reguladores como *biopolítica de la población*–, este último formado algo más tarde, hacia el siglo XVIII, y madurado ya hacia el siglo XIX. Se trata,

---

<sup>444</sup> FFyH – UNC. Correo electrónico: juli.gelerstein@gmail.com

<sup>445</sup> FFyH – UNC. Correo electrónico: juampi\_sambu@hotmail.com

entonces, de “las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población [que] constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida” (Foucault 1987, p. 83). Se da comienzo a la era de un *bio-poder*, como elemento fundamental para el desarrollo del capitalismo, al insertar controladamente los cuerpos en el aparato productivo, y mediante el ajuste de los fenómenos de la población a los procesos económicos.

A partir del poder biopolítico se da un proceso de construcción y reconstrucción –constante y cambiante, pero con ciertas bases estructurales que se mantienen– de jerarquización y ordenamiento de los cuerpos, en el que el sexo es utilizado como “matriz de las disciplinas y principio de las regulaciones” (Foucault 1987, p.87). Es desde la tecnología del sexo que se generan diversas técnicas y tácticas de las disciplinas del cuerpo y de las regulaciones de la población, pero esta *heteronormatividad* –y su supuesta dicotomía sexo/género– no es la única categoría que ordena y jerarquiza, sino que la organización del mundo de los cuerpos y los afectos se da en y a partir de diversas dimensiones, tales como las de naturaleza/cultura, capaz/incapaz, normal/patológico, entre otras. Es de este modo que la gestión política de los cuerpos busca tornar como natural aquellas imposiciones que nos van coercionando cotidianamente desde distintos discursos y dispositivos, histórica y culturalmente construidos.

Partiendo desde estas nociones, en el siguiente trabajo nos proponemos problematizar: ¿qué lugar tiene la salud, desde la (bio)medicina, como saber legítimo y privilegiado sobre los cuerpos, y la normatividad de los mismos, en la construcción de la noción de “discapacidad”? Pretendemos profundizar, entonces, en los actores involucrados en los debates en torno a salud, discapacidad y diversidad funcional, para analizar cómo intervienen en la creación de sujetos discapacitados.

## **Institucionalización del modelo médico de la discapacidad y debates contemporáneos**

Susana Belmartino (2005) plantea que el abordaje sobre los sistemas de salud debe contemplar la profundidad y la complejidad de los procesos de construcción de instituciones, que se enmarcan en coyunturas históricas más amplias, derivadas de condiciones sociales, económicas, culturales y políticas, y los sentidos sobre la salud que resultan de éstas. Tales procesos llevaron a la institucionalización [hegemónica] de un determinado conocimiento y tratamiento institucional de la salud, derivando en un conjunto de normas y reglas que

regulan el servicio de salud, su entendimiento y los saberes desarrollados en torno a ella.

Resulta interesante aquí retomar el concepto gramsciano de *hegemonía*, para dar cuenta cómo un conjunto de nociones, en este caso vinculadas a la institución médica, emerge y se consolida, sedimentándose en el sentido común de las personas. Se trata de un proceso activo y dinámico que opera sobre la cultura y la ideología (Gramsci), como un vivido sistema de significados y valores fundamentales y constitutivos que, en la medida en que son experimentados como prácticas, parecen confirmarse recíprocamente. Si bien la *hegemonía* es dominante, nunca lo es de modo total o exclusivo, sino que existen intersticios a través de los cuales se construyen fuerzas políticas y culturales opuestas.

En los debates sobre discapacidad, encontramos el modelo médico como matriz de interpretación predominante: Toboso y Guzmán lo definen como aquel que considera a la discapacidad “como el resultado de una deficiencia del cuerpo a nivel físico, psíquico o sensorial. En este modelo se interpreta a la discapacidad como una situación de “enfermedad” o “ausencia de salud” de la persona” (2011, p. 1). A partir de esta idea, las personas con discapacidad son objeto de atención exclusivamente médica, con el fin de “rehabilitarse”, para asemejarse lo mejor posible a las demás personas “sanas” de la sociedad (Toboso y Guzmán 2011). Los autores plantean que desde esta lógica del modelo médico se desarrollan un conjunto de prácticas y representaciones vinculadas a la medicalización de los discapacitados, a una mirada paternalista sobre los mismos –como personas dependientes, debido a sus deficiencias– y a un (supuesto) necesario conocimiento experto, para la institucionalización y rehabilitación de la persona.

Otra cara del debate, que los autores Toboso y Guzmán desarrollan, expone al modelo social como forma totalmente contrapuesta de percibir la discapacidad, y que aparece en escena a posteriori. Dicho modelo interpreta la discapacidad como producto de limitaciones impuestas por la sociedad, por omisión, al no tener en cuenta los requerimientos de todas las personas. Por ende, “en el modelo social, la discapacidad es interpretada como el producto de una sociedad “discapacitante”, y no como el resultado de una patología del cuerpo. La discapacidad, entonces, es entendida como un problema situado en la sociedad, y el modo de atenuarla exige transformar el entorno social” (Barton, 1996; Oliver, 1996; en Toboso y Guzmán 2009 - 2011). Se trata del efecto de un entorno hostil para algunos cuerpos, y no para otros. Desde esta perspectiva, se plantea que las personas con discapacidad pueden y deber participar en la sociedad en

la misma medida que el resto de los ciudadanos, lo que se relaciona con la inclusión y la aceptación plena de su diferencia.

Si bien consideramos provechosas para el debate muchos de los aportes del modelo social de la discapacidad, acordamos con los autores Toboso y Guzmán en el planteo de que “el paso del modelo médico al modelo social ha propiciado, pues, la pérdida de la relevancia que tenía el cuerpo en el espacio (bio)médico, del cual nos alejamos para adentrarnos en un espacio social de prácticas y representaciones en el que el cuerpo “desaparece” (Hughes y Paterson, 2008) en Guzmán y Toboso 2011). Se trata, entonces, de complementar el modelo social, volviendo a darle relevancia a las experiencias y subjetividades corporales.

Siguiendo la discusión de los autores, nos acercamos a la conclusión de que las representaciones de la discapacidad dependen de una imagen institucionalizada del cuerpo y del valor otorgado al mismo en cada cultura. A su vez, la experiencia subjetiva del cuerpo está en continuo conflicto y dependencia con el entorno que lo rodea, ya que las capacidades de todos los cuerpos son limitadas, así como los recursos a los que tiene acceso. Es por ello que adherimos a la idea de *diversidad funcional*, que tiene en cuenta el carácter contextual de las capacidades. En este sentido, Toboso y Guzmán (2011) traen a colación la idea de “funcionalidad”, en referencia a los modos concretos de realizar las actividades. Hablar de *diversidad funcional* nos permite considerar las variadas formas en que cada uno quiere y puede utilizar su propio cuerpo, sin que haya una excepcionalización de aquellos cuerpos no normativos. Para entender mejor cómo es utilizado este concepto, en palabras de los autores:

“Asumimos que la capacidad hace referencia a la actividad que se realiza, en tanto que lo que vamos a denominar “funcionalidad”, se refiere a cada modo concreto de realizarla. Desplazarse es una capacidad, en tanto que caminar, cojear, arrastrarse, moverse sobre una silla de ruedas manual o con motor, apoyado sobre muletas, portado en los brazos de alguien, en un vehículo, etc., son funcionalidades diferentes de esa capacidad concreta. Cuando se dice que alguien ha perdido una capacidad, la mayoría de las veces se hace referencia a que ha perdido la funcionalidad que había venido usando hasta ese momento. Basta con encontrar otra, y la capacidad vuelve a estar disponible. En este sentido, el uso habitual del término “discapacidad” hace alusión, en realidad, al persistente estado de ausencia de una funcionalidad asociada al cuerpo” (Toboso y Guzmán, 2010; en Toboso y Guzmán 2011, p. 25).

Al contrario de lo que desde el sentido común se suele considerar, las personas con discapacidad no carecen de capacidades, sino que las ponen en funcionamiento a través de funcionalidades que no coinciden con las más frecuentes o “normales”. Siguiendo con la tesis del cuerpo como elemento socio-culturalmente construido, los autores Toboso y Guzmán apuntan a romper con el esencialismo que construye cuerpos con capacidades normativizadas; esto significaría correrse de lo que los autores llaman una ‘*mirada capacitista*’, que consiste en capacidades supuestamente inherentes al cuerpo, esta es solamente producto de representaciones de un cuerpo normativo. Ya que el cuerpo mismo es socialmente construido, debería tensionarse la concepción de cuerpo “normal” y de cuerpo “sano”. Entonces, las luchas irían más por el terreno de lo legal y lo judicial, en detrimento del poder-saber médico, que patologiza lo excepcional y normaliza lo cotidiano (Foucault 1984).

### **Las Ciencias Sociales: (re)visión y escucha atenta**

Rita Segato (2007) plantea que la raza es un signo; “un significante producido en el seno de una estructura, donde el estado y los grupos que con él se identifican producen y reproducen sus procesos de instalación en detrimento de, y a expensas de, los otros, que este mismo proceso de emergencia justamente segrega secreta y simultáneamente” (Segato 2007, p. 142). La autora desarrolla su análisis a partir de la introducción de una medida de vacantes de personas negras e indígenas en una universidad pública brasilera. Proponemos que este análisis puede traspolarse a una política de cupo –que contemple espacios educativos, laborales y diversas instituciones– de personas con diversidad funcional. Prosigue Segato: “¿qué es lo que introduce una política de cupos y discriminación positiva en esta escena?” (Segato 2007, p. 143). Se trata de una *eficacia comunicativa*: la introducción de tal signo (indígena, piel negra, diversidad funcional) modificará la forma como miramos y leemos el paisaje humano en los ambientes por los que transitamos –pensándolo como un texto visual–. Esa presencia se volverá habitual y modificará las expectativas de la sociedad sobre esas personas y su desenvolvimiento, además de naturalizar renovadas formas de relacionarse con ellas. Por otro lado, su implantación revela a la sociedad su poder de intervención e interferencia en el curso de la historia –desnaturalizando, desencializando y humanizándola–, y aquí, como plantean Platero y Monsón Villena (2012), la historia sobre la regulación de los cuerpos y capacidades «normales» nos lleva a observar el cuerpo como lugar donde se inscriben las «verdades» o la «naturaleza humana». Entonces, en base

a esto, las personas con diversidad funcional ya no aparecerían como sujetos objeto de medicalización, dependientes, como destinatarios de prácticas paternalistas, sino como sujetos, que, al igual que el resto, cotidianamente circula, estudia, trabaja, tiene relaciones, toma un café en un bar. Butler lo plantea como una *repetición subversiva*; performance equivocada de los roles contenidos en el guion estructural (Segato 2007). Pero este movimiento de los signos es tan importante como la introducción de nuevas reglas para el sistema económico, que deje de normativizar sujetos a partir de una matriz que construye y define cuerpos más productivos que otros.

Como cierre a las reflexiones desarrolladas, intentamos exponer la importancia que tiene la revisión y crítica de aquellas representaciones instaladas en el sentido común. Creemos imprescindible prestar atención y estar siempre alertas a las formas en que nos relacionamos, nombramos y consideramos a los diversos “otros”. Las ciencias sociales en general, y la antropología en particular –desde allí nos paramos para el desarrollo de estas reflexiones– nos pueden brindar grandes herramientas para llevar a cabo dicho proceso de deconstrucción y reformulación de las relaciones sociales. Es necesario que esta mirada atenta rebase a las ciencias sociales y a la academia, para que pueda ser incorporada y que nutra a otros actores e instituciones implicados en las redes de relaciones de producción de sujetos, en este caso, en aquellos ámbitos políticos e institucionales donde se debate y se decide la regulación de sistemas referentes al campo de la salud y de la inclusión de la diversidad funcional.

Proponemos pensar cómo sería posible llevar los recursos del Estado en materia de derechos, y evitar la imposición de leyes y normas que no están pensadas y formuladas en acompañamiento con las personas destinatarias de las mismas, evitando un posicionamiento paternalista y asistencialista, reconociendo su capacidad de autonomía y gestión de recursos a partir de sus necesidades y la plena garantización de sus derechos.

## **Bibliografía**

- BELTRAMINO, Susana (2005). *La atención médica argentina en el siglo XX. Instituciones y procesos*. Siglo XXI editores, Argentina.
- FOUCAULT, Michel (1987). “*Derecho de muerte y poder sobre la vida*”, en Historia de la Sexualidad Vol. I, La voluntad de saber. pp. 161-194, Siglo XXI editores, México.



- PLATERO, Raquel (Lucas) y ROSÓN VILLENA, María (2012). **“De ‘la parada de los monstruos’ a los monstruos de lo cotidiano: La diversidad funcional y sexualidad no normativa”**, en: *Feminismo/s* 19, junio, pp. 127-142.
- SEGATO, Rita Laura (2007). **“Raza es signo”**, en: *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- TOBOSO, Mario y GUZMÁN, Francisco (2011). **“Diversidad funcional: hacia la deconstrucción del cuerpo funcionalmente normativo”**, en: *Simposio: Cultura, cuerpo, género: incorporar la desigualdad*.
- WILLIAMS, Raymond. (1980). ***Marxismo y Literatura***. Cap. 6, Ediciones Península, Barcelona, pp. 129-142.

# DE TRASTORNOS MENTALES Y GRIPE: LA “DAMA ESPAÑOLA” EN LA PSIQUIATRÍA ROSARINA DE COMIENZOS DEL SIGLO XX

María Dolores Rivero  
Adrián Carbonetti<sup>446</sup>

## Resumen

Nos situamos en los debates teóricos propios de lo que se conoce como el “campo psi” acerca de la gripe, al calor de un proceso de definiciones y búsqueda de posicionamiento de una rama del arte de curar que aún no se hallaba cabalmente diferenciada de otras áreas de la medicina ni profesionalmente reconocida en Argentina. No obstante, y como veremos en las páginas subsiguientes, incluso en el interior nacional ciertos representantes del campo de la psiquiatría ya irían situándose el entresiglo en el escenario de las discusiones que giraban en torno a las manifestaciones y desequilibrios “mentales”, en este caso asociados a la gripe española. En este sentido, Rosario sería el enclave desde donde se colocarían tensión ideas y saberes que circulaban en el concierto internacional.

**Palabras clave:** gripe – psiquiatría – Rosario

## Introducción

Considerada como uno de los azotes epidémicos que modificaría notablemente la densidad poblacional de numerosos países, la temida “grippe española”<sup>447</sup> ingresaba en la primavera de 1918 y el otoño-invierno de 1919 en nuestras latitudes nacionales. Su origen se remontó al hemisferio norte (Fuston, Estado de Kansas) y su propagación fue posible gracias al movimiento de tropas producido por la Gran Guerra. De esta manera, la gripe se fue extendiendo por Europa y, posteriormente, hacia todos los puntos del planeta. Concretamente, el primer brote se presentó en los Estados Unidos, en China y en Japón (siendo posiblemente este primer impacto el más fatal), para luego trasladarse hacia los países que se encontraban en guerra, especialmente a Francia, transmitiéndose finalmente a la mayoría de los países de Europa, Norte de África y Ilegan-

---

<sup>446</sup> CIECS- CONICET y UNC. Correos electrónicos: doloresriv@gmail.com; acarbonetti2012@gmail.com

<sup>447</sup> Esta denominación se debe a que España fue el único país que -en el contexto del conflicto bélico- comenzó a dar noticias sobre esta epidemia.

do al Asia y Oceanía (Porrás Gallo, 1994). En el caso particular de la Argentina, la enfermedad ingresaría mediante un barco que, saliendo de Portugal, recaló primeramente en Río de Janeiro y luego en Buenos Aires (Sobral, Lima, Castro, Silveira, et al, 2009).

Una revisión historiográfica sobre aquel flagelo que produciría alrededor de cuarenta millones de muertos a escala mundial nos conduce aseverar que, a diferencia de otras epidemias, la “dama blanca” se halló excluida de las agendas de indagación hasta las últimas décadas del siglo pasado. No sería sino hasta el advenimiento de la epidemia de gripe A (H1N1) –que conmocionó al mundo durante 2008 y 2009– que algunos estudiosos del binomio salud/enfermedad comenzarían a interrogarse acerca de este fenómeno. En el ámbito latinoamericano sólo se registran indagaciones provenientes de México (Puebla<sup>448</sup> y México DF,<sup>449</sup> puntualmente), Brasil (sobre algunas ciudades específicas, como Bahía<sup>450</sup> y Belo Horizonte)<sup>451</sup> Colombia,<sup>452</sup> Uruguay<sup>453</sup> y Argentina.<sup>454</sup> Ahora bien, el recorrido en torno a estos estudios permite entrever que lo que se viene colocando en el centro de la escena analítica son aristas de la enfermedad imbricadas a determinadas configuraciones demográficas, representaciones sociales, prácticas de consumo, políticas públicas, etc. Exiguos son aún los trabajos que recuperan problemáticas ligadas al desarrollo y las incertidumbres del campo

<sup>448</sup> Cuenya Mateos, M.A. (2010). Reflexiones en torno a la pandemia de influenza de 1918. El caso de la ciudad de Puebla”, *Desacatos*, 32, 2010, 145-158.

<sup>449</sup> Márquez Morfín, L. y Molina del Villar, A. (2010). El otoño de 1918: las repercusiones de la pandemia de gripe en la ciudad de México, *Desacatos*, 32, 2010, 121-144.

<sup>450</sup> Cruz de Souza, C. M. (2009), *A gripe espanhola na Bahía, saúde política e medicina em tempos de epidemia*, Fiocruz, Río de Janeiro.

<sup>451</sup> Torres Silveira, A.J. (2007), *A influenza espanhola e a cidade planejada*. Belo Horizonte, 1918, Argumentum, Belo Horizonte.

<sup>452</sup> Ospina Díaz, J. M.; Martínez M., Abel F. y Herrán Falla, O. F. (2009) Impacto de la pandemia de gripe de 1918-1919 sobre el perfil de la mortalidad general en Bocayá, Colombia, *Historia, Ciencia, Saúde-Manguinhos*, 16 (1), 53-81.

<sup>453</sup> Serrón, V. (2013). *Epidemia y modernidad política: la influenza en Uruguay, 1918-1919*, diss doctoral, Universidad Católica Argentina.

<sup>454</sup> Carbonetti, A. (2010). Historia de una epidemia olvidada. La pandemia de gripe española en Argentina. 1918-1919”, *Desacatos*, 32,159-174. Carbonetti, A. (2010). Política en época de epidemia: la pandemia de gripe en Argentina (1918-1919)”, *Espaço Plural*, 22,57-64. Carbonetti, Adrián; Herrero, Belén; y Rivero, Dolores. (2011). Manifestaciones sociales frente a la gripe: los casos de Córdoba y Buenos Aires, 1918-1919”, *XIII Jornadas de Interescuelas/Departamentos de Historia*, San Fernando del Valle de Catamarca.

médico-científico en torno a esta dolencia. Ante este escenario, y a cien años del mayor brote de gripe que no conoció fronteras, nos proponemos examinar las discusiones en el seno de la élite médica que suscitó la enfermedad, a partir del estudio de artículos colocados en un espacio editorial científico específico. Particularmente, procuramos adentrarnos en los debates teóricos propios de lo que se conoce como el “campo psi” acerca de la gripe, al calor de un proceso de definiciones y búsqueda de posicionamiento de una rama del arte de curar que aún no se hallaba cabalmente diferenciada de otras áreas de la medicina ni profesionalmente reconocida en Argentina. No obstante, y como veremos en las páginas subsiguientes, incluso en el interior nacional ciertos representantes del campo de la psiquiatría ya irían situándose el entresiglo en el escenario de las discusiones que giraban en torno a las manifestaciones y desequilibrios “mentales”, en este caso asociados a la gripe española. En este sentido, Rosario –aun careciendo de un instituto superior de enseñanza de medicina antes y durante los brotes de 1818-1919– sería el enclave desde donde se colocarían tensión ideas y saberes que circulaban en el concierto internacional.

## **Trayectoria geográfica y vicisitudes médicas**

La gripe española desembarcó en Argentina a mediados del mes octubre de 1918, ingresado a Buenos Aires por medio del puerto, traída por un vapor conocido como el “Demerara”. Dicha embarcación “había tocado un importante puerto español de los más azotados por la enfermedad y después se había detenido en Río de Janeiro. El primer caso de gripe registrado —el de un tripulante del navío— fue atendido en el hospital Muñiz de la ciudad de Buenos Aires” (Penna, 1918: 614). A partir de entonces, durante la primavera de 1918 y el otoño-invierno de 1919 sobrevino el flagelo sobre la población. En su trayectoria avanzó sobre el territorio argentino de sur a norte y de norte a sur, y su impacto en términos de la mortalidad fue dispar, tanto desde el punto de vista diacrónico como desde la perspectiva geográfica. La primera oleada generó un total de 2237 muertes, mientras que, en el segundo periodo, de acuerdo con el registro del Departamento Nacional de Higiene, la enfermedad causó 12 760 defunciones (Anales del Departamento Nacional de Higiene, 1921). De acuerdo a la información arrojada por los datos estadísticos, las provincias más azotadas por ambos brotes fueron las del norte y Cuyo, mientras las que menos sufrirían su impacto serían las centrales y del Litoral (Carbonetti, 2010: 164-168). Particularmente, Santa Fe pasó de una tasa de mortalidad de 1,9 (por cada 10.000 habitantes) durante el brote 1918 a 8,6 en 1919. Evidentemente, este salto no-

table en la cantidad de defunciones expondría, tal y como hemos marcado en trabajos previos propios, que la epidemia parece haber puesto en jaque tanto al gobierno nacional y provincial como a los profesionales médicos, quienes demostraron cierta incapacidad y desconocimiento acerca de la enfermedad – cristalizado en una serie de debates y artículos publicados en comunicaciones médicas acerca de su origen geográfico, transmisibilidad, sintomatología, etc. – y, por consiguiente, de las medidas que debían ser adoptadas para combatirla con éxito (Rivero y Carbonetti, 2016: 286). En cuanto a este último grupo, es dable destacar que por estos años se encontraba aun transitando el camino de la profesionalización en el interior argentino, en un escenario de marcada descentralización del sistema sanitario.

Un elemento clave de ese proceso de consolidación de la elite galena que aún se hallaba en ciernes fue la tardía fundación de la Facultad de Medicina en Santa Fe. En Rosario, la década de 1910 fue descrita por Juan Álvarez –hermano del doctor Clemente Álvarez– como la más vigorosa de la cultura superior, por los avances en pos de la creación de una universidad santafesina. El propio Álvarez estaba interesado en la creación de una institución de excelencia en la ciudad que permitiera equipararla con La Plata y Córdoba, dando asimismo representación colectiva a numerosos profesionales que residían en esta ciudad, conocida por entonces por su apogeo comercial (Álvarez, 1913). El surgimiento de la Universidad Nacional del Litoral<sup>455</sup> (en adelante UNL) en 1919 fue fruto no solo de una coyuntura de crisis del sistema agroexportador –cuando proliferaron movimientos políticos anarquistas y socialistas que, se consideraba, minaban la construcción de una cultura nacional y que estaban expresando la falta de canales de acceso al poder a los hijos de los inmigrantes ya nacionalizados–, sino también de la necesidad de descentralizar los estudios superiores o la extensión de la profesionalización a niveles nacionales. La reforma universitaria surgida un año antes en Córdoba, respondía justamente a dicho pedido de descentralización de los estudios, para que la educación universitaria estuviera al servicio de la sociedad, como instrumento de cultura. La UNL tuvo su asiento en la ciudad de Santa Fe y estaba conformada por siete facultades: dos en Santa Fe, una en Corrientes, otra en Paraná y tres en Rosario, entre estas últimas, la Facultad de Medicina, Farmacia y Ramos Menores que vería la luz en 1921<sup>456</sup> (Berra y Raffo, 2013: 117–118).

<sup>455</sup> Para mayor información, véase: Buchbinder, P. (2005). Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires: Sudamericana.

<sup>456</sup> La creación de la Universidad del Litoral reconoce, en este panorama, múltiples iniciativas provinciales, e incluso disputas entre varias ciudades. La Universidad Provincial de Santa Fe,

No obstante la falta de una alta casa de estudios destinada a la formación profesional de los médicos en Rosario hasta la década del 20', y en congruencia con lo que señala Allevi (2012), no debemos soslayar el desarrollo de un pujante asociacionismo en variados niveles de la población. En un contexto en que la ciudad –pese a ser un centro fundamental para la provincia con un fuerte dinamismo económico– no poseía el suficiente peso político,<sup>457</sup> surgieron espacios de sociabilidad a partir de los cuales los sujetos pudieron encontrar la representación que les era vedada desde la esfera político-estatal (Fernández, 2006). Uno de estos sitios sería, sin duda, el Círculo Médico de Rosario, constituido como epicentro de saberes y prácticas médicas de la región y, posteriormente, como catalizador de la fundación de la Facultad. Creada en 1910, esta institución albergó en su seno a autoridades que –observando que la ciudad contaba con cinco hospitales, con no menos de treinta servicios clínicos, y que además se proyectaba la construcción de un policlínico escuela– como paso previo a la instalación de una facultad, decidieron publicar una revista científica en, denominada Revista Médica del Rosario (De Marco, 2010: 133). Ésta recogería ese caudal de experiencia producto de la observación y el estudio, aspirando, además, a alcanzar un nivel científico acorde con la institución superior a crearse. Otra finalidad, muy entendible en una sociedad de inmigración constante, fue la de contribuir al conocimiento de la labor particular de cada médico posibilitándole hacerse conocer y difundir sus estudios e investigaciones, en Rosario, el país o el extranjero.

Un de las figuras más destacadas en la iniciación del Círculo Médico de Rosario y su revista fue el médico Clemente Álvarez, quien –tras perfeccionar sus conocimientos en el arte de curar en Alemania– fundaría en 1901 la Liga Argentina contra la Tuberculosis de Rosario. Asimismo, propició y participó activamente en la construcción del Hospital Nacional del Centenario, al tiempo que se apasionaba por la cardiología (Garófalo, 2004). Durante el mes de Julio de 1919 –cuando la epidemia de gripe española aún se hallaba en curso en nuestro país– Álvarez publicaría un artículo titulado “Psicosis gripales” en co-autoría con Teodoro Fracassi (Revista Médica del Rosario, 1919: 197).

Debe destacarse que este último, por ese entonces, se encontraba formando parte del “campo psi” de Rosario, área que se hallaba en proceso de constitución

---

creada en entre 1886 y 1890, sería el antecedente directo –al cual se agregarían las escuelas de medicina, obstetricia, farmacia– para la gestación de un movimiento a favor de su nacionalización (Conti: 2009).

<sup>457</sup> Esta situación suscitaría conflictos en la esfera parlamentaria, tanto por la asignación de recursos como por la gravitación de la ciudad en la estructura estatal (Allevi, 2012).

a partir de la actividad médica en el ámbito privado, como también mediante la creación de la Facultad de Medicina con sede en la ciudad. Desde los inicios de su carrera, el galeno ítalo-argentino se sintió atraído por la especialidad de Neurocirugía y Psiquiatría, motivo por el cual se trasladó a Alemania, Francia y Suiza, donde profundizó sus estudios con figuras de la época. Este entusiasmo por el ámbito psi cristalizó en 1917 cuando fundó –en una iniciativa conjunta con el Dr. Clemente Álvarez– el Sanatorio Neuropático Rosario, el que contó con la particularidad de adoptar un nuevo modelo de atención, abierto, no represivo (Audisio, 2015: 2097). Como veremos en las páginas subsiguientes, el análisis llevado a cabo por ambos médicos que vinculaba trastornos de carácter mental con la gripe se insertará como una pieza más del rompecabezas de la ciencia médica rosarina que aun se encontraba en proceso de armado, y tendrá una marcada correlación con ciertas lógicas y discusiones de época en torno al origen de las afecciones psi.

### **Sobre el clima intelectual del momento: entre Hoffman, Kraepelin y Menninger**

Una primera aproximación al trabajo publicado por Fracassi y Álvarez en la revista rosarina muestra que los autores parten de un estudio cimentado en la observación/experimentación de un conjunto de casos en los cuales convergen síntomas de la gripe con lo que podría entenderse como alteraciones conductuales de los enfermos. Sin lugar a dudas, la influencia del empirismo y su presencia en el ambiente científico impulsaron un cambio radical en la medicina desde la Modernidad que aun se encontraría presente en los albores del siglo XX, tal y como es posible rastrear en el escrito de los galenos. Es que, como es sabido, de la mano de los hipocráticos y racionalistas fue ganando terreno una medicina basada en el conocimiento experimental y la observación, que desplaza al galenismo imperante hasta el siglo XVII (Martínez Juárez y Junceda Moreno, 2013: 80).

Desde sus inicios, el trabajo de Álvarez y Fracassi permite entrever que ambos reconocen y ponderan una serie de trabajos, antecedentes directos, que han planteado problemáticas ligadas a las “aberraciones mentales producidas por esta enfermedad” (Revista Médica del Rosario, 1919: 197). El primero en ser mencionado es el análisis llevado a cabo por el médico alemán Friedrich Hoffman en 1729, quien consideraba que los fenómenos biológicos se manifestaban como movimientos. En efecto, defendía que el cuerpo humano contenía un “flujo etéreo” que era segregado por el cerebro y conducido por los

nervios a todos los sistemas orgánicos (Martínez Juárez y Junceda Moreno, 2013: 79). Para ese entonces, y en el marco de una visión cartesiana, surgiría la iatrofísica o iatromecánica, corriente de pensamiento médico para la cual el cuerpo humano es una especie de máquina que funciona respondiendo a las leyes mecánicas e hidráulicas. La enfermedad mental (o nerviosa) sería, para los iatrofísicos, la expresión de las alteraciones de las cubiertas encefálicas; así, la contractura de las meninges enlentecería la circulación sanguínea en el cerebro y daría lugar a diversas manifestaciones como letargo, cefaleas, vértigo, delirios, insomnio, melancolía, etc. (Huertas, 2014: 59). Con todo, el concepto de “enfermedad nerviosa” cristalizó definitivamente en el siglo XVIII a través de un buen número de monografías de autores británicos y franceses. Resulta interesante constatar que una serie de términos utilizados para designar este tipo de trastornos fueron desechándose por inapropiados y poco a poco se fue afianzando en la literatura médica anglosajona la expresión “enfermedad nerviosa” e, incluso, surgieron neologismos, nuevas denominaciones, como “neuropatía” o “neurosis”, que permitieron expresar con más propiedad la nueva noción (Huertas, 2014: 61-62). Destacamos estas mudanzas, pues no debemos olvidar que una enfermedad se reconoce como tal una vez que recibe un nombre y se le atribuyen determinadas características, que luego serán traducidas al lenguaje médico como “signos” y “síntomas” (Armus, 2005: 14).

Tras referir a Hoffman, Álvarez y Fracassi sostienen que “(...) desde la epidemia de gripe de 1889-90 es que datan los trabajos más importantes que se han escrito sobre psicosis gripales de los cuales son dignos de recordar los de (...) Kräpelin (sic)”. No llama nuestra atención la especial mención a este destacado personaje de la psiquiatría científica moderna, la psicofarmacología y la genética psiquiátrica (Ackerknecht, 1993), pues éste le otorgaría una notoria importancia a la psiquiatría descriptiva y la observación clínica. Tal y como lo expresan Caponi y Hernández, Kraepelin –quien se había convertido en uno de los más significativos detractores del psicoanálisis– representa una vertiente del saber psiquiátrico que es heredero del positivismo biomédico y, de acuerdo a su perspectiva, los síntomas son manifestaciones de procesos biológicamente fundamentados (2013, 468). En efecto –a pesar de sus cuidadosas historias clínicas y de la raigambre de sus investigaciones en una clínica descriptiva de los síntomas y en el curso, evolución y pronóstico de los cuadros– para el psiquiatra, lo prioritario era la correcta clasificación de las diferentes especies psicopatológicas y, por lo tanto, el universo más genérico de las enfermedades. En otros términos, Kraepelin minusvalorará los elementos subjetivos, ambiguos y emotivos presentes en los relatos de los pacientes, hasta el punto de construir



una estrategia anti-narrativa; esto es, la ocultación del discurso (Caponi y Hernández, 2013: 468).

En cuanto a los estudios de Kraepelin acerca de los trastornos mentales asociados a la influenza, sostiene que “(...) ha observado en la convalecencia (sic) de la gripe estados depresivos estados depresivos a base neurasténica, melancolías, y sobre todo confusión alucinatoria ocasionada por el colapsus y estado de inanición. Distingue como en la psicosis post-infecciosa en general, 4 tipos: el delirio de colapsus; el delirio alucinatorio con estupor; el delirio asténico y la confusión o demencia aguda con estupor (Revista Médica del Rosario, 1919: 197-198). En este punto conviene destacar que el reconocimiento y la observación de la marcha de la enfermedad, los procesos de continuidad, agravamiento, repetición que caracterizan a cada una de las formas mórbidas es considerado un instrumento indispensable para establecer clasificaciones en el campo de la salud mental. Kraepelin (1907) hará del criterio evolutivo un elemento central en la demarcación de los dos grupos patológicos por él definidos: la psicosis maníaco-depresiva y la demencia precoz.<sup>458</sup> Para el psiquiatra germano, los síntomas de ésta última afección serán el reflejo fiel de una anormalidad orgánica cerebral, aunque la lesión específica sea desconocida (Caponi y Hernández, 2013: 475). Evidentemente, el galeno se encontraba profundamente arraigado en una visión biologicista de la enfermedad, hecho que se constata en la esperanza que guardaba de llegar a descubrir para cada afección mental su substrato anatómico-patológico, la cual era compartida por la mayor parte de los psiquiatras de fines del siglo XIX.

Finalmente, el último exponente de la psiquiatría norteamericana citado por Álvarez y Fracassi será Karl Menninger. De acuerdo a lo planteado por los autores, el trabajo del médico estadounidense (realizado con motivo de la epidemia de 1918-1918), “(...) viene a llenar algunos vacíos que hay en los clásicos referentes a detalles estadísticos” (Revista Médica del Rosario, 1919:198). En consonancia con las ansias clasificatorias de Kraepelin, el psiquiatra americano –tras analizar cien casos de psicosis gripales de la epidemia en Boston– establece cuatro grupos para diferenciar las variadas formas de disturbios mentales que ha observado: delirium, demencia precoz, otras psicosis y casos no clasificados (Revista Médica del Rosario, 1919:198). Las últimas dos categorías dejan al descubierto las vicisitudes que se presentaban ante los psiquiatras en cuanto a la nosología de las enfermedades y a sus posibles tratamientos.

---

<sup>458</sup> La demencia precoz fue rebautizada y reconceptualizada en 1911 por Eugen Bleuer con el nombre de “esquizofrenia” (Huertas, 2014:82).

Ahora bien, un elemento del trabajo de Menninger que llama notoriamente la atención de nuestros autores es “(...) el enorme porcentaje de demencia precoz que señala como consecutiva a la influenza (...) en la gran mayoría sin antecedentes familiares” (Revista Médica del Rosario, 1919:198). Desde su perspectiva, “se trata de un dato erróneo que denota precipitación en el diagnóstico”. Claro que esta suerte de “desencuentro” entre los nuestros psiquiatras y el norteamericano no resultaría anecdótico; de acuerdo a lo indagado, Menninger se hallaba muy cercano al psicoanálisis, situación que lo alejaba de Kreapelin, uno de los principales detractores de Freud. De hecho, tal y como señalan Dagfal y Vezzetti (2008), en 1925 –junto con su padre Charles (un homeópata de origen berlinés) y con su hermano mayor, Karl–, fundaron en Topeka (Kansas) una clínica psiquiátrica que se convertiría en el prototipo de la implantación del psicoanálisis en el seno de la psiquiatría norteamericana. Contra los antiguos métodos manicomiales, la clínica Menninger proponía un tratamiento llamado “ambiental” (milieu treatment) que, si bien no eliminaba la internación, pretendía abordar al paciente con un enfoque multidisciplinario cercano al que luego adoptaría la psiquiatría comunitaria. Esta corriente que concibe el “medio” en términos sociales, que le atribuye capacidades tanto nocivas como benéficas, distará de aquellas que –como la de Kreapelin– exaltaban causas hereditarias como el germen que subyace a la mayor parte de las afecciones psiquiátricas. De acuerdo a los estudios de Gentile (1998,2003), en nuestras latitudes nacionales –particularmente en Rosario– pervivieron dos concepciones de la psiquiatría: una, organicista y subsidiaria de la neurología, y otra innovadora y progresista ligada a la profilaxis social. Los referentes de la primera serían nada menos que Teodoro Fracassi y un grupo de médicos rosarinos que lo secundaba y, de la segunda, Lanfranco Ciampi, Gonzalo y Raimundo Bosch, y Antonio Ávila.

### **Discusiones en torno a la demencia precoz: una aproximación a partir de casos clínicos**

A diferencia de lo que había observado Menninger en su estudio, Álvarez y Fracassi sostenían que en ninguno de los casos que examinaron se habría evolucionado a un cuadro de demencia precoz, “(...) por más que algunos de ellos han tenido síntomas de esta afección como catatonía, negativismo, estereotipias, etc. (...)” (Revista Médica del Rosario, 1919:199). Particularmente, los autores señalan que muchos de sus colegas, en la patogenia de estas psicosis –y en congruencia con las posturas biologicistas que revisáramos previamente–

te– hablan de “(...) la acción de las toxinas y en algunos casos quizás de la invasión del agente de la gripe en el cerebro”. Consideramos que esta asociación derivará de una serie de comportamientos entendidos como “anormales” que se presentaron en algunos pacientes que transitaron la enfermedad. Sin embargo, para Fracassi y Álvarez, los factores vinculados a la heredabilidad se constituirán como una explicación más oportuna para aquellos desequilibrios.

La primera historia clínica mencionada es la de Sara. A, de 16 años. Se trata de una adolescente cuyo “(...) padre era algo alcoholista [al igual que un tío] (...) No hay datos de sífilis hereditaria (...)” Tanto en este análisis como en los siguientes, el primer criterio tomado en consideración serán los antecedentes familiares, aunque con posterioridad también se presentará profusa información sobre otros elementos vinculados a la

“enfermedad actual” (estado del aparato digestivo, orina, psiquismo, etc.). En el segundo caso, expresan que se trata de una mujer de unos 40 años, cuyos padres han sido sanos y “(...) no hay datos de afecciones mentales. Tampoco da el marido informes respecto de sífilis”. La observación de María B., una adolescente de 17 años, establece que “(...) el padre es moderado bebedor; La madre es sana. No hay antecedentes de enfermedades nerviosas o mentales en la familia”.

El cuarto caso es el de uno hombre de 25 años que no presenta una historia familiar que permita establecer un vínculo directo entre esta y la influenza, mientras que la quinta observación es sobre una mujer de 21 años, Margarita, que sólo presenta en su haber “(...)” una hermana mayor que tiene cada 4 o 5 años ataques ligeros de melancolía”. (Revista Médica del Rosario, 1919:199- 207).

La marcada preocupación de los autores por estos factores se inscribe en una atmósfera particular. A principios del siglo XX, en la Argentina, el problema de la anormalidad se vinculó a la herencia ilogenética y ontogenética, que abarcaba tanto los caracteres físicos

como los psicológicos. Desde la concepción evolucionista que sostenían los sendos autores que se dedicaban a al campo psi, el desarrollo físico y psicológico normal suponía un tipo de evolución dirigida orgánicamente, que el medio no hacía sino favorecer. El desarrollo anormal suponía una involución o degeneración, cuya etiología quedaba confusamente determinada, como tara hereditaria, proveniente de la sífilis, las psicopatías y el alcoholismo de los padres (Talak,2011: 143), o bien por haber sufrido en su primera infancia trastornos cerebrales debidos a traumatismos, afecciones febriles, infecciosas,

fuerzas impresionables nerviosas, etc. Como es sabido, la herencia en el abordaje de los problemas de anormalidad ocupaba un lugar tan preponderante en los discursos teóricos, pues una de las razones más importantes que justificaba el tratamiento y la asistencia de los anormales, era evitar la reproducción de los mismos y la difusión de su degeneración.<sup>459</sup>

Ahora bien, todo este clima de ideas y la mención específica a la sífilis y el alcoholismo no puede sino conducirnos a referir al movimiento higienista desarrollado en la Argentina desde el último tercio del siglo XIX, cuyos líderes se presentaban como los profesionales idóneos para enfrentar los problemas asociados a la “cuestión social” (Zimmerman, 1995). Sin lugar a dudas, a partir de este momento la enfermedad adquirió un carácter social, y un conjunto de dolencias –entre ellas, las mencionadas con anterioridad– se convirtieron en la obsesión de diferentes entidades gubernamentales y grupos civiles. Es que, ligadas a una noción de degeneración y criminalidad, fue considerada esencial su extirpación.

Como se mencionó con anterioridad, la revisión de las historias clínicas también provee copiosa información acerca de los síntomas y el estado físico de cada uno de los enfermos. El primer caso muestra la aparición de síntomas nerviosos, como también de un “(...) estado delirante con alucinaciones terroríficas y ansiedad (...)”. Esta paciente también asevera ver fantasmas, diablos, etc. (Revista Médica del Rosario, 1919: 199-200). El segundo presenta “(...) alucinaciones mentales con alucinaciones de la vista y el oído, movimientos incoherentes, llantos (...) decía que el médico la había magnetizado y oía que la llamaba, etc. (...)”. “El estado de alteración psico-motriz alterna con cortos periodos de tranquilidad donde hay mutismo e inmovilidad absoluta con negativismo (...)” (Revista Médica del Rosario, 1919: 202-203). Estas variaciones conductuales serán un elemento recurrente en las descripciones de los galenos; en el caso de María B., observan que “(...) aparecen perturbaciones del carácter, se hace irritable, se altera con los hermanos sin motivos, manifiesta desconfianza hacia la familia y teme ser envenenada” (Revista Médica del Rosario, 1919:204). Finalmente, en la revisión de la última paciente se explicita que “(...) canta, ríe, se da vueltas en la cama, adopta actitudes pasionales y se expresa en tono declamatorio (...)” (Revista Médica del Rosario, 1919:208). Ahora bien, la identificación de esta modificación en los caracteres de los enfermos no será específica de los cuadros gripales.

---

<sup>459</sup> Para mayor información, véase: Miranda, M., y Vallejo, G. (2012). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales (1912-1945)*. Buenos Aires: Biblos.

Tal y como señala Cetrángolo, desde épocas remotas le fue atribuida al tuberculoso<sup>460</sup> una psicología particular. Su personalidad psicológica se caracterizaba por una gran sensibilidad y egoísmo (...) A su egoísmo le atribuían el deseo de transmitir su enfermedad a los suyos y al prójimo (...) le era atribuido un exotismo extraordinario (1943:154). El mismo autor aseveraba que “los médicos acudían a los seudónimos como un recurso para escapar a la tremenda dificultad de decir la verdad sin hacer sufrir al enfermo ni sembrar el pánico alrededor. Pero era todo en vano, el enfermo reclamaba la verdad. Esta verdad le llevaba por un camino tortuoso y por eso el enfermo adquiría la seguridad del carácter maligno que la familia atribuía a su enfermedad” (Cetrángolo, 1945:138). La maldad del enfermo, era pues una de las representaciones que constantemente circulaba en las esferas social y científica, como también en la literatura, de principios y mediados del siglo XX para caracterizar al tuberculoso.

Sin embargo, en el caso de la denominada “peste blanca”, la estigmatización llevada a cabo desde el seno de la élite médico se traduciría en el aislamiento y marginalidad tanto a nivel social como espacial. Los trastornos mentales derivados de la gripe española, por su parte, se presentarían –de acuerdo a la visión de Álvarez y Fracassi– durante de la declinación de la enfermedad “(...) o en plena convalecencia (sic) (...) La psicosis gripal o post-gripal es netamente confusional y sobre esta base se agregan síntomas de excitación psicomotriz o bien de depresión (...). Revista Médica del Rosario, 1919:204). A diferencia de lo que planteara Menninguer, nuestros autores afirman que la evolución de la psicosis gripal “(...) es hacia una curación en un plazo que raramente llega a los 3 o 4 meses” y que muchos de los casos clasificados por el norteamericano como demencia precoz no son más que casos de confusión mental algo más prolongados que lo habitual.

## Consideraciones finales

La gripe española dejó una huella profunda en las sociedades por donde transcurrió. Se trató de la última gran pandemia que trajo consigo altos índices de mortalidad; no se conoce el número exacto de muertes que dejó a su paso, pero los cálculos más optimistas hablan de entre 50 y 100 millones de personas. Rodeada de un gran misterio, pues no se conocía su etiología ni tampoco los tratamientos para generar algún tipo de cura o prevención, esta dolencia fue parte

---

<sup>460</sup> Para mayor información, véase: Carbonetti, A. (1998). La tuberculosis en Córdoba. La construcción de un espacio marginal. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, (9), 74-91.

del estudio y de discusiones en el seno de la medicina mundial y también de los galenos vernáculos que, desde diversas posiciones, especularon sobre ella.

Desde el campo psi también se vinculó la gripe española con diversos trastornos mentales. Las discusiones giraban en torno al supuesto impacto que tenía el virus sobre el cerebro, lo que implicaba una serie de conductas anormales. Visión eminentemente biologicista que no era nueva en el campo médico de fines del siglo XIX y principios del XX, ya que los galenos tendían a vincular las conductas de los individuos enfermos con una dolencia física y, en especial, con microorganismos que la causarían. En este sentido, el caso más paradigmático fue el de la tuberculosis, pues esta hipótesis que fue sostenida por gran parte de la medicina y se trasladó luego, con cierta resignificación, a la sociedad en su conjunto.

El artículo que analizamos, elaborado por dos médicos que formaban parte de la elite médica rosarina, ponía el acento en esta perspectiva y discutía ciertos elementos con autores foráneos. Para ello mostraban cuatro casos de mujeres y uno de varón con ciertos “trastornos nerviosos” en el marco de la influenza, desarrollando las respectivas historias clínicas, y tomaban como indicadores las características hereditarias, la sintomatología y dentro de ella los cambios conductuales.

No obstante las miradas médicas predominantes del momento, que ponían el acento en la perdurabilidad de los trastornos mentales luego del desarrollo de la gripe, éstos médicos discutían la hipótesis a partir de no negar dichos trastornos, pero sí diagnosticarlos como temporales. De manera convergente, en todos los casos, como hemos visto, se trataba de vincular a aquellos con el factor hereditario, hecho que se constata por la aparición de ciertos términos como alcoholistas, sifilíticos, psicóticos, etc., en lo progenitores de los pacientes examinados. La herencia, esa obsesión formaba parte de los itinerarios de medicina mundial y, sin lugar a dudas, la argentina se relacionaba con la epidemia de gripe para explicar una serie de trastornos mentales en algunos individuos que habían adquirido esta última para confirmar una teoría que inundaba varios de los aspectos de la agenda científica del momento.

Consideramos que esta enfermedad impactó fuertemente en todos los aspectos de la vida de las sociedades y, como es lógico, en la ciencia. Particularmente desde el campo de la psiquiatría, como hemos constatado, se generaron teorías e hipótesis que tendían a confirmar cierto clima de época científico que muy lentamente iría desapareciendo a lo largo del siglo XX.

## Bibliografía

- ACKERKNECHT, E. H. (1993). *Breve historia de la psiquiatría*. Godella: Universitat de València.
- ALLEVI, J. I. (2012). “*Cuando el estudio no es suficiente. Vínculos, instituciones y ciencia en la forja socio-política de la Psiquiatría en Rosario hacia el primer tercio del siglo XX*”. En *IV Jornada de discusión de avances de investigación en Historia Argentina: fuentes, problemas y métodos*. IDEHESI -UCA, Rosario.
- ÁLVAREZ, C y FRACASSI, T. (1919). “*Psicosis gripales*”, en *Revista Médica del Rosario*, 11 (1), 197-210.
- ÁLVAREZ, J. (1913). *Universidad Nacional de Rosario (proyecto de ley)*, Rosario.
- ANALES DEL DEPARTAMENTO NACIONAL DE HIGIENE. (1921), vol. 26, Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, Córdoba.
- ARMUS, D. (2005). “*Introducción*”, en D. Armus (comp.), *Avatares de la medicalización en América latina (1870-1970)* (13-40). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- AUDISIO, E. O. (2015). “*Las ciencias biológicas y el inicio del ‘campo psi’*”, en *Rosario, e-Universitas*, 7 (2), 2089-2117.
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CAPONI, S., y HERNÁNDEZ, Á. (2013). “*Kraepelin, el desafío clasificatorio y otros enredos anti-narrativos*”, en *Scientiae Studia*, 11(3), 467-489.
- CARBONETTI, A. (1998). “*La tuberculosis en Córdoba. La construcción de un espacio marginal*”, en *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, (9), 74-91.
- CARBONETTI, A. (2010). “*Historia de una epidemia olvidada: La pandemia de gripe española en la argentina, 1918-1919*”, en *Desacatos*, (32), 159-174.
- CARBONETTI, A. (2010). “*Política en época de epidemia: la pandemia de gripe en Argentina (1918-1919)*”, en *Espaço Plural*, 22,57-64.
- CARBONETTI, Adrián; HERRERO, Belén; y RIVERO, Dolores. (2011). “*Manifestaciones sociales frente a la gripe: los casos de Córdoba y Buenos Aires, 1918-1919*”, en *XIII Jornadas de Interescuelas/Departamentos de Historia*, San Fernando del Valle de Catamarca.
- CETRÁNGOLO, A. (1943). *Treinta años cuidando tuberculosos*. Buenos Aires: Editorial Hachett.
- CONTI, J. (2009). *Lux Indeficiens: Crónica para una historia de la Universidad Nacional del Litoral*. Ediciones UNL, Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Litoral.
- CRUZ DE SOUZA, C. M. (2009), *A gripe espanhola na Bahía, saúde política e medicina em tempos de epidemia*, Fiocruz, Río de Janeiro.

- CUENYA MATEOS, M.A. (2010). *“Reflexiones en torno a la pandemia de influenza de 1918. El caso de la ciudad de Puebla”*, en *Desacatos*, 32, 2010, 145-158.
- DAGFAL, A., & VEZZETTI, H. (2008). *“Psicología, psiquiatría y salud mental”*. Módulo de la unidad III: Cát. I de Historia de la Psicología, Facultad de Psicología, UBA.
- DE MARCO, M. A (2001). *Santa Fe en la transformación argentina. El Poder Central y los condicionamientos políticos, constitucionales y administrativos en el desarrollo de la provincia, 1880-1912*. Rosario: Museo Histórico Provincial de Rosario Dr. Julio Marc.
- FERNÁNDEZ, S. (2006). *Sociabilidad, corporaciones e instituciones. Nueva Historia de Santa Fe*. Tomo 7. Rosario: Prohistoria.
- GARÓFALO, F. (2004). *“La cardiología en Rosario: Federación Argentina de Cardiología”*, en J. C Caride y M. C Butteri (eds.), *Historia de la cardiología en Rosario*. Rosario: Federación Argentina de Cardiología.
- GENTILE, A. (1998). *“El psicoanálisis en los comienzos de la carrera de psicólogo en Rosario”*, en *Revista de la Facultad de Psicología, UNR*, 1(1), 141-148.
- GENTILE, A. S. (2003). *Ensayos históricos sobre psicoanálisis y psicología en la Argentina, 1927-1960*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.
- HUERTAS, R. (2014). *¿Qué sabemos de la locura?* Madrid: Catarata.
- KRAEPELIN, E. (1907). *Clinical psychiatry. A text book for students and physicians*. New York: Macmillan Company.
- MÁRQUEZ MORFÍN, L. y MOLINA DEL VILLAR, A. (2010). *“El otoño de 1918: las repercusiones de la pandemia de gripe en la ciudad de México”*, en *Desacatos*, 32, 2010, 121-144.
- MIRANDA, M., y VALLEJO, G. (2012). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales (1912-1945)*. Buenos Aires, Biblos.
- OSPINA DÍAZ, J. M.; MARTÍNEZ M., ABEL F. y HERRÁN FALLA, O. F. (2009) *“Impacto de la pandemia de gripe de 1918-1919 sobre el perfil de la mortalidad general en Bucayá, Colombia”*, en *Historia, Ciencia, Saúde-Manguinhos*, 16 (1), 53-81.
- RAFFO, A., BERRA, H. (2013). *“Historia y Medicina en Rosario aportes para una construcción interdisciplinaria”*, en *Épocas*, (8), 113-138.
- RIVERO, M. D., y CARBONETTI, A. (2016). *“La “gripe española” en perspectiva médica: los brotes de 1918-1919 en la escena científica argentina”*, en *Revista Ciencias de la Salud*, 14(2), 283-95.
- SERRÓN, V. (2013). *Epidemia y modernidad política: la influenza en Uruguay, 1918-1919*, diss doctoral, Universidad Católica Argentina.
- SOBRAL, J. M; LIMA, M.L; CASTRO, P y SOLVEIRA y SOUSA, P. (2009) *“A pandemia esquecida”*, en J. M Sobral; M.L Lima; P. Castro, y P. Solveira y Sousa (eds.),



*A pandemia esquecida, miradas comparadas sobre a pandemia de 1918-1919 (21-37).* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

TALAK, A. M. (2011). **“Enfermedades sociales y degeneración: relaciones entre la medicina y la primera psicología en la Argentina”**. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

TORRES SILVEIRA, A.J. (2007), ***A influenza espanhola e a cidade planejada. Belo Horizonte, 1918***, Argumentum, Belo Horizonte.

ZIMMERMAN, E. (1995). ***Los liberales reformistas: la cuestión social en la Argentina, 1890-1916***. Buenos Aires: Editorial Sudamericana-Universidad de San Andrés.

# GREGORIO BERMANN Y LA PSIQUIATRÍA EN CLAVE LATINOAMERICANISTA. ALTERNATIVAS CONCEPTUALES EN EL ÁMBITO PSI

Mariana Rodríguez<sup>461</sup>

## Resumen

Como parte de un estudio más amplio que analiza la articulación entre psicoanálisis y cultura de izquierda, el presente trabajo aborda la participación de Gregorio Bermann en la construcción de la Asociación Psiquiátrica de América Latina.

Reconocido emprendedor de múltiples asociaciones y proyectos editoriales, este psiquiatra se ha constituido en una figura insoslayable del campo psi tanto a nivel local como internacional. Creador de la Revista de Psicoterapia (1936), la Revista Latinoamericana de Psiquiatría (1951), y gestor de distintas asociaciones sociales, políticas (como la Reforma universitaria de 1918, la guerra civil española, los movimientos por la paz, etc.), en sus últimos años Bermann participa del largo proceso de creación de la Asociación de Psiquiatras de América Latina (APAL).

En este estudio, profundizamos su última etapa intelectual indagando su participación en las redes sociales que intervinieron en la construcción de un proyecto disciplinar en América Latina. Para ello, utilizamos una metodología de tipo historiográfico que examina las fuentes primarias y secundarias encontradas en el Archivo de Gregorio Bermann (boletines institucionales, revistas, conferencia y epistolario) y realizamos entrevistas semiestructuradas a referentes y actores claves del ámbito disciplinar.

De este análisis es posible concluir en un escenario que encuentra a Gregorio Bermann como actor social clave que retoma, en un nuevo proyecto, los ejes propuestos en la Revista Latinoamericana de Psiquiatría: la renovación psiquiátrica en clave latinoamericanista.

**Palabras Claves:** Bermann – Historia de la psiquiatría – Asociación de psiquiatría de América Latina

---

<sup>461</sup> Secretaria de Ciencia y Técnica Facultad de Psicología. UNC. Correo electrónico: hitaro2003@gmail.com

## Introducción

Como parte de un estudio más amplio que analiza las relaciones de cruces y articulación entre psicoanálisis y cultura de izquierda en Argentina, el presente trabajo indaga la participación de Gregorio Bermann en la construcción de la Asociación de Psiquiatras de América Latina. En este horizonte, se parte de una historiografía crítica, que a la vez que reconoce su afinidad con los estudios de recepción realizados en el marco de la historia intelectual (Altamirano, 2010; Vezzetti, 2012; Plotkin, 2003, entre otros), recoge los elementos de la historia de la psiquiatría, la psicología y el psicoanálisis.

Despuntando el siglo XX, Gregorio Bermann y la generación de jóvenes reformistas, inauguraron un siglo cuya subjetividad articula la pasión de los hombres por lo real (Badiou, 2001). Participante de la Reforma estudiantil de 1918, la guerra civil española (1936-1939) y múltiples proyectos psiquiátricos que posicionaron a Córdoba en el plano internacional (la *Revista Psicoterapia*, la *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*, la creación del Instituto Neuropático de Córdoba), Bermann intervino en momentos y corrientes claves del siglo (el movimiento por la paz, la constelación antifascista, la revolución cubana, la revolución cultural china, la recepción de Gramsci, etc.). Tal como sostiene Celentano (2006) *don Gregorio* fue gestor y participante de dos coordenadas generacionales claves en la historia argentina: una constituida a partir del movimiento de la Reforma Universitaria y la otra que toma cuerpo con el nuevo ideario surgido en los años '60: en septiembre de aquella década en que la revolución cubana se transforma en el horizonte de expectativas de una "nueva" cultura de izquierda, Bermann junto con otros psiquiatras del cono sur fundan en la ciudad de la Habana la Asociación de Psiquiatras de América Latina (APAL).

Con el objetivo de contribuir al estudio de la psiquiatría del "hombre latinoamericano", así como de unir a los psiquiatras del caribe y el cono sur, la joven institución protagoniza tensión con el modelo propuesto por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (APA) y propone nuevos y distintos abordajes vinculados al análisis cultural (Etnopsiquiatría, Sociopsiquiatría, Psiquiatría Transcultural, etc.). En palabras de uno de sus primeros referentes mexicanos el objetivo de su conformación fue:

"Unir a todos los países de América Latina que confrontan problemas socio-culturales similares; tratar de crear nuestros propios tipos (patrones) a diferencia de los europeos y norteamericanos, recurriendo a éstos sólo como fuentes de referencia. Encuadrar los problemas latinoamericanos en los aspectos más importantes de la psiquiatría

social, rama de ésta ciencia a la que hoy se da mayor prioridad en todo el mundo (...).<sup>462</sup>

En este ideario que significó la renovación de un pensamiento “*latinoamericano*” la trayectoria de Gregorio Bermann como actor social clave (catalizador de distintas corrientes intelectuales y políticas entre el ámbito internacional y la escena local) cobra un valor fundante. Denostado por unos y querido por otros, su pensamiento da muestra de un interés continuo sobre lo *latinoamericano* que se inicia en 1918 con sus intervenciones en la Reforma Universitaria y no cesa hasta el final de sus días. Entre las décadas del ‘50 y ‘60, las secuelas dejadas por la guerra, junto con la crisis del pensamiento positivista y el modelo biológico degenerativo como matriz explicativa de la salud y la enfermedad se articula con la emergencia de la preocupación por lo latinoamericano tópico de interés.

En este trabajo analizamos la participación de Gregorio Bermann en tales debates a partir de la identificación de actores, polémicas e instituciones que intervinieron en la construcción de un proyecto disciplinar en América latina. Para ello, utilizamos una metodología de tipo historiográfico que examina las fuentes primarias y secundarias encontradas en el Archivo de Gregorio Bermann (Boletines institucionales, revistas, conferencia y epistolario) y realiza entrevistas semiestructuradas a referentes y actores claves del ámbito disciplinar.

## **La construcción de un proyecto para América Latina**

América Latina tiene la particularidad de haber sido forjada en la íntima contradicción entre la experiencia colonial y un pensamiento descolonizador en búsqueda de autonomía. Sometida a los cánones instaurados por la sociedad europea, esta tierra se debate en la contradicción entre imaginarios de homogeneidad cultural y una realidad multiétnica, multirracial y multicultural. Desde sus orígenes, el movimiento pendular entre la mirada dirigida a occidente y el pensamiento descolonizador tensionan en un Humanismo híbrido que como sostiene Zea, recorta lo propio y adapta lo extraño, pero sin asimilarlo del todo.

En los primeros años del siglo XX, distintos pensadores latinoamericanos dedicaron sus estudios a la reflexión de la realidad local revalorizando la tradición y los mitos americanos. (Biagini, 2000). En cada uno de estos escritos se destaca, lo paradójico de una identidad latinoamericana donde la filosofía que se comienza a forjar parece ser en gran medida satelital, influenciada directamente por los maestros del pensamiento occidental. En realidad, siguiendo

---

<sup>462</sup> Nota periodística realizada por Mario Martini en un diario mexicano, s/f.

a Roig (1993), lo originario y propio que surge es la aplicación de las grandes preguntas filosóficas a la propia situación existencial.

Esta idea de autonomía y unión de los países hermanos no es un elemento extraño en Bermann y puede rastrearse en otro hito del pensamiento latinoamericano vinculado a la generación intelectual en que se formó. De profunda convicción rupturista la generación que llevó adelante la Reforma Universitaria de 1918, introdujo una división rotunda con respecto a sus relaciones con el poder hegemónico de Europa y Estados Unidos y representó la emergencia de un verdadero pensamiento latinoamericano (Tarcus, 2007).

En el escenario internacional, fuertemente signados por el impacto de las guerras mundiales, el polifacético pensador faro de la época, José Ingenieros, se ubicó como un “Viejo sabio” del movimiento reformista, que deposita una confianza ciega en la juventud como agente social, como actor político privilegiado a la hora de generar cambios. Desde una crítica social que señaló los límites de la joven noción de Estado, Ingenieros mostró una preocupación central en un nacionalismo latinoamericano que permeó las construcciones teóricas de todos los jóvenes reformistas, pero especialmente de Bermann con quien entabló una amistosa relación. En su texto sobre la Juventud de América (1946), Bermann afirma:

“El nacimiento de la universidad americana, sostiene Arciniegas, tuvo una consecuencia feliz: puso a las juventudes en contacto con el pueblo. De ese encuentro casual (¿casual?) se desprendió una maravilla: la liberación del continente, ardid con el nuevo derecho que había nacido con la proclamación de los derechos del hombre. Los estudiantes fueron el fermento y el lazo de unión que dio una fisonomía común a los movimientos ilustres de América” (p. 17).

La revista Latinoamericana de Psiquiatría fue otra de las grandes apuestas de Bermann. Fundada en 1951, esta icónica revista se convirtió en el epicentro desde donde Bermann sostuvo un discurso crítico que buscó generar una reforma psiquiátrica, una sociopsiquiatría capaz de proyectarse al espacio iberoamericano. En ella Bermann expone:

“Estamos en un período de grandes cambios. El proceso histórico ha hecho estallar los lindes en que los psiquiatras, aun los más preclaros de las últimas generaciones, han pretendido encerrar a su ciencia. Una nueva valoración del hombre, de su situación, de sus derechos y deberes, de los peligros que lo amenazan, de su misión, se va imponiendo. Bajo el influjo de los grandes progresos en las ciencias mé-

dicas, y sobre todo por el empuje de los acontecimientos económicos y sociales, estamos atravesando esta crisis de la psiquiatría, crisis de crecimiento, una verdadera revolución. Por más que haya quienes creen que la evolución de la psiquiatría ha quedado detenida en Pinel, o a lo sumo en Kraepelin o en Freud, se abre un campo inmenso para la reconstrucción de la ciencia de las enfermedades mentales. Estas orientaciones obligan a un esfuerzo clínico, biofisiológico, sociopsiquiátrico, psicoterapéutico, de extraordinarias proporciones” (p.210).

De la mano de la revolución cubana, a mediados del siglo XX, se abre un espacio de interrogación en torno a “lo latinoamericano” y los movimientos revolucionarios. El surgimiento y expansión de la literatura, el ensayo, la sociología y las artes, el impacto de los nuevos modelos explicativos y el impulso del pensamiento anticolonialista empiezan a socavar las categorías explicativas hegemónicas hasta los años sesenta. Activado por la inestabilidad política y la lucha frontal contra el gobierno de Onganía y atravesado por la Revolución Cubana, el Mayo Francés, la lucha contra la Guerra de Vietnam (entre otros), la dicotomía liberación o dependencia, se consolidó como lente para analizar la realidad latinoamericana. Como nueva clave de lectura de los sectores más radicalizados, el modelo de intelectual revolucionario propuesto por el psiquiatra, filósofo y escritor Franz Fanón va a ir desplazando al ya clásico esquema sartreano de intelectual comprometido.

El cuestionamiento al poder económico, político, cultural y la emergencia del pensamiento latinoamericano, penetra los diferentes espacios sociales centrando la atención en la producción, distribución y consumo de los símbolos locales de nuestra cultura. En el ámbito psiquiátrico, la construcción de una identidad propia como nuevo interrogante, tuvo características particulares. Con los resquebrajamiento del modelo biologicista y la caída del paradigma de higiene mental que había acercado a Bermann a la lectura Freudiana, se abre el espacio a un programa que retoma los elementos sociales y culturales como determinantes de la salud y la enfermedad.

## **Una Institución de Psiquiatras Para América Latina**

La institucionalización de la psiquiatría en América Latina fue parte de un largo proceso de encuentros diálogos y tensiones que se inician en el Primer Congreso Mundial de Psiquiatras en París (1950). Siendo el primer congreso realizado con posterioridad a la II guerra mundial este evento aunó a más de mil qui-

nientos especialistas de todo el mundo, entre los cuales se encontraban desde psiquiatras de las líneas más tradicionales (como Sakel, López Ibor o Hugo Cerletti) hasta jóvenes psicoanalistas como Jaques Lacan, Ana Freud, Melanie Klein o innovadores como Mira y López, Honorio Delgado y el propio Bermann.

Con el sentimiento de estar asistiendo a una nueva etapa en la psiquiatría y ante la convocatoria impulsada por psiquiatras como Henry Ey, entre otros, un pequeño pero significativo grupo de latinoamericanos vencieron la distancia y garantizaron la asistencia. Sin embargo, las diferentes realidades distaban de reflejar la cotidianeidad latinoamericana signada por la escasez y la pobreza. En palabras de Bustamante: *“Los psiquiatras presentes allí se dieron cuenta que no pintaban nada de eso, que eso no les decía ni resolvía nada [que] no se discutía el estado atrasado de nuestras comunidades y otras cuestiones. Fue por eso que decidimos reunirnos en México”* (Alarcón, 1990. P. 171)

A partir de la invitación de González Enriquez y aprovechando la realización del IV Congreso de la Federación Mundial de Salud Mental, que tuvo lugar en la capital mexicana, en diciembre de 1951 una delegación se traslada a Jalapa (Veracruz) y celebra el primer encuentro de psiquiatras latinos. Si bien para algunos tal acercamiento constituyó el comienzo de la asociación que tuvo a Enriquez como secretario general (Reyes Ticas y Campos Farfan, 2007)<sup>463</sup> la historiografía y el relato de sus principales fundadores (Seguin, Dávila, Bermann, etc.)<sup>464</sup> consideran a ese encuentro solo como el antecedente necesario a partir del cual se organiza el Grupo Latinoamericano de Estudios Transculturales (GLADET) y se constituye una comisión directiva encargada de avanzar en la plasmación de la APAL.

Según recuerda Bustamante, junto con el GLADET, se consensuó una comisión organizadora encabezada por Raúl González Enríquez (México), Carlos Seguin (Perú) y el mismo Bustamante (Cuba) que tenía por misión organizar el espacio capaz de incluir a los psiquiatras latinoamericanos. Pero pocos meses después, el dinámico y carismático Raúl González Enríquez sufre un accidente y muere trágicamente. De forma lenta, Carlos Seguin y Bustamante continuarán trabajando y sumando luego a Guillermo Dávila (México), Gregorio Berman (Argentina) y Pacheco e Silva (Brasil).

---

<sup>463</sup> Cfr. Campos Farfan, 2007, Ponciano tenorio montes (1912- 1963): pionero de la psiquiatría en Michoacán y fundador del hospital psiquiátrico de Morelia Revista de Estudios Históricos, núm. 46, julio-diciembre, 2007, pp. 89-128 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia, México.

<sup>464</sup> Cfr. Estatutos APAL y Alarcon, 1990 entre otros

Aunque la impensada muerte de Enriquez desarticuló momentáneamente estas iniciativas, los encuentros producidos en el Quinto Congreso Internacional de Salud Mental y el Primer Congreso Internacional de Psicoterapia de Grupo realizado en Toronto (Canadá) en 1954, y el promovido en Zurich, en 1957 para el II Congreso Mundial de Psiquiatría, contribuyeron a dinamizar las acciones para la creación de la A.P.A.L.

En 1960, en un contexto movilizad por la Revolución Cubana el grupo de psiquiatras en el que se encontraba Seguin, Dávila, Berman, Pacheco Silva, Bustamante y Mata Gregorio, deciden fundar la APAL y convocan a un Primer congreso para establecer las reglas, fines y lineamientos que se venían discutiendo.

Si bien la motivación por la unión latinoamericana es un denominador común, diferentes perspectivas parecen entramarse: mientras algunos de sus pioneros hacen referencia a la imperativa necesidad de conocer las realidades particulares de cada región construyendo una identidad para la psiquiatría latinoamericana (Carlos Seguin y Guillermo Dávila entre otros) en el caso de don Gregorio (1966) la búsqueda de ese compromiso parecería estar más vinculada al carácter antimperialista que debía acompañar la unidad latinoamericana que solo a la unidad epistémica, geográfica y cultural.

Esa marca que Alarcón (1990) consideró como *“perspectiva teórica, ideologizante y activista”* (p. 5) de quien fuera un *“portavoz ideológico dentro de la APAL”* (p.5) pareciera plasmarse en algunos eventos y expresiones claves que Bermann protagonizó en la APAL. En este trabajo, haremos mención a algunas de ellas.

Con la imponente presencia de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA) en este continente, en el año 1958 Bermann mantiene un fuerte intercambio epistolar con el director de la Asociación de Psiquiatras de Norteamérica, Daniel Blain. Con el objetivo de hacer de la APA *“una organización de todo el hemisferio occidental”*, Blain propone otorgarle la membresía enumerando los grandes beneficios que esto significaría para su desarrollo profesional. La respuesta de Bermann no se hizo esperar y con la afilada retórica que lo caracteriza calificó al proyecto como *“audaz, monopolista y peligroso”*, rechazándolo categóricamente y aludiendo a un *“sentimiento colonialista que es repugnante para nuestras concepciones y nuestros sentimientos de soberanía e independencia”* (P. 2)

Sin embargo, las posiciones con respecto a la actitud a adoptar frente a el sector norte de este continente, fueron disímiles y se plasmaron en diferentes comunicaciones que Bermann atesoró. Entre 1964 y 1965 en México, se materializan dos reuniones que finalizan con la creación del Consejo Interamericano de Psiquiatría. Pensada como institución que fomente el dialogo entre profesionales de América, el consejo estaba constituido por seis representantes



de APAL, tres de la American Psychiatric Association (A.P.A) y tres Asociación Psiquiátrica de Canadá.

En el plano oficial, el Concejo proponía la unión y el avance de la psiquiatría y la salud mental del continente. No obstante, en la praxis cotidiana las diferencias eran significativas y el encuentro de entidades muy desiguales en términos de membresía, así como de poder económico y posicionamiento político, contribuyeron a socavar las relaciones oficiales. En 1968, en la ciudad de San Antonio (Texas), se lleva a cabo la primera Conferencia de Salud Mental de las Américas y de la mano de un clima de movilización y cambio, las tensiones con la Asociación de Psiquiatras de América Latina se incrementan. Según algunos autores (Piccinini, 2010; Alarcon, 1990), las diferencias políticas en un “Concejo” al que los psiquiatras latinos pensaban como un instrumento de “imperialismo yanqui”, contribuyeron al enfriamiento del espacio.

En 1969, Berman cristaliza esta situación y advierte de sus consecuencias. Retomando el pensamiento de uno de sus líderes revolucionarios declara:

“Algunos de ustedes conocen los trabajos preliminares de la reunión que se celebrara en San Antonio. Es verdaderamente impresionante la montaña de documentos que se ha ido elaborando por parte de los consejos nacionales. Hasta ahora todos los gastos del viaje, etc. de los miembros del consejo y de los delegados fueron costeados por las instituciones y fundaciones norteamericanas y como decía José Martí “El que paga es el que manda”. Tenemos que tener mucho cuidado de que no nos manden, de que nos mandemos a nosotros mismos y que no nos aparten de las tareas fundamentales y de la responsabilidad que tenemos de nuestra misión” (Bermann, 1969. p. 1).

En los últimos años de su trayectoria intelectual, la APAL marca de forma clara su proyecto de renovación social política y psiquiátrica. Con más de 70 años, asume un período Presidencial (1966-1968) caracterizado por el crecimiento como institución, el aumento de sus miembros y la incorporación de institutos representantes de países vecinos. Pasada una fuerte disputa interna, financia, produce y publica el boletín de la APAL en el que reitera:

“Los psiquiatras de América Latina han ido comprendiendo cada vez más que es necesario volver los ojos a las realidades nacionales. Sin duda tenemos siempre mucho que aprender de las metrópolis del saber y de sus técnicas psiquiátricas pero ya no podemos permanecer enfeudados y colonizados por ellas, como sucedía en el siglo XIX. Estamos en presencia de una realidad americana, de un hom-

bre americano, con características propias e intransferibles, con una problemática autóctona, que no es la de París, Berlín o Nueva York” (pg. 3).

Más allá de las alusiones a la concepción de *Nuevo hombre* y de su idea de sociopsiquiatría Bermann finaliza su periodo dentro de APAL retomando el pensamiento de Franz Fanón con el sugestivo texto sobre “*El Colonialismo en Psiquiatría*”:

“La sumisión incondicional a las autoridades foráneas confirma la mentalidad del colonizado. Durante siglos los intelectuales y hombres de ciencia de nuestro continente estuvieron colonizados, primero por España, después por Inglaterra, Francia, Alemania y finalmente por EU. El colonialismo intelectual o científico es la dominación intelectual de un país por otro más vigoroso, mejor preparado, más rico. Es una de las formas de conquista y de dominio, y para el que ama a su país lo siente tan repudiable y odioso como la conquista territorial. La mentalidad del colonizado no se caracteriza por el auto respeto, es subalterna, subordinada. No basta proclamarse políticamente independiente, agitar la bandera y cantar el himno al espíritu (...)” (1970, pp. 2).

## Discusión

En el presente estudio nos adentramos en las redes intelectuales que participaron en la construcción de un proyecto disciplinar para América Latina. En ella, la participación controversial y la presencia disruptiva del psiquiatra cordobés permite identificar tensiones, perspectivas y debates en torno a diferentes significaciones asociadas al ser latinoamericano.

En esta línea, fue posible localizar una red de referentes psiquiatras destacados de México, Perú, Cuba y Argentina que se reiteraban, dialogaban y construían proyectos no siempre compartidos acerca del papel de esta disciplina y la identidad de una psiquiatría latinoamericana. En ella, si bien la motivación por la unión latinoamericana era un denominador común, diferentes perspectivas y posicionamientos parecerían declararse: mientras unos apostaban a una Psiquiatría Transcultural, otros ampliaban una propuesta de Etnopsiquiatría, una Psiquiatría Social o como en el caso de Gregorio Bermann una Sociopsiquiatría que estará marcada por el ideario antiimperialista como matriz interpretativa.

En este contexto las intervenciones de Gregorio Bermann permite identificar algunos núcleos teóricos de su trayectoria intelectual en el que el interés por las perspectivas más renovadoras, la creencia en la juventud como agente de cambio y su preocupación por América Latina se muestran como tópicos de interés que insisten a lo largo de su obra. Afín a las luchas de autores como Gramsci y Fanón, entre otros, en su última etapa resalta la tarea fundamental de romper con importadas doctrinas y emprender una lectura de las condiciones epistémicas, sociales, culturales y políticas para una renovación psiquiátrica que encuentra en América Latina nuevos horizontes.

## Bibliografía

- ALARCÓN, R. (1990). *Identidad de la Psiquiatría Latinoamericana*. México: Siglo XXI.
- BADIOU, Alain (manuscrito inédito, 2001). *Le siècle* [Véase “El siglo. Cuestiones de método”, *Acontecimiento*, número 21, octubre de 2001 – N. del T.]
- BERMANN, G (1946), *Juventud de América*. México: Cuadernos Americanos.
- BERMANN, G. (1969). Editorial, Boletín del APAL. 2, (4-5).
- BERMANN, G. (1968) Editorial, Boletín del APAL 1, (1).
- BERMANN G. Edit. *Revista Latinoamericana de Psiquiatría*, pp. 1-6. Córdoba, oct. 1951
- BERMANN, G. (1970) “*El Colonialismo*”, en *Psiquiatría*, Boletín del APAL 3 (8-9)
- BIAGINI, H. (2000) *La Revista de Filosofía (1915-1929). Estudio e índices analíticos*, Buenos Aires, Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires/Centro de Estudios
- CELENTANO, A. (2006) *Psiquiatría, Psicología y Política de Izquierdas en Argentina del S. XX: la Historia Intelectual de Gregorio Bermann*.
- PICCININI W. (2010) *Historia Da Associacao Psiquiatrica Da America latina*. Psychiatry Recuperado de <http://www.polbr.med.br/ano10/wal0510.php>. El 20/06/2015
- RODRIGUEZ, M. & LALLANA N. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Encuentro de Investigadores Psicología del MERCOSUR. Psicología – UBA- Bs As, 2015
- TARCUS, H. (2007). *Marx en la Argentina*. Bs. As. Argentina: Siglo XXI editores.
- VEZZETTI, H. (2016). *Psiquiatría, psicoanálisis y cultura comunista*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

## **CULTIVANDO SUEÑOS: FORTALECIENDO REDES HACIA LA SEGURIDAD Y SOBERANÍA ALIMENTARIA**

Esp. Lic. Marianela Rojos<sup>465</sup>

Esp. Lic. Silvina Baudino

Lic. Cecilia Russo

### **Resumen**

Desde el año 2013, el Equipo de Atención Primaria de Salud junto a la comunidad e instituciones del barrio Ciudad de Mis Sueños, implementan un proyecto comunitario integral, intersectorial, interdisciplinario y participativo, que aborda desde el enfoque de derechos y de la Seguridad Humana, el fortalecimiento de la seguridad y soberanía alimentaria.

Adecuando Salud-Alimentación, equidad social y sostenibilidad ambiental, se fomentan sistemas alimentarios locales de economía social y solidaria, donde, la sinergia entre la responsabilidad social del estado y el empoderamiento de la comunidad, generan la co-construcción del espacio local desde la resiliencia con horizontes comunes de construcción colectiva hacia el desarrollo sostenible.

**Palabras Claves:** Derechos – Salud Colectiva – Soberanía Alimentaria.

### **Justificación del eje temático**

“Cultivando Sueños” es un proyecto integral donde el enfoque de Derechos y la Salud Colectiva se constituyen en puentes sustantivos para el desarrollo social equitativo e inclusivo que posibilitan a la comunidad un desarrollo humano sostenible garantizando de esta manera el acceso a la Salud y el buen vivir.

Recuperando lo aportado por autores como: Iván Ase<sup>1</sup>, Jacinta Burijovich.<sup>466</sup>

Señalando que “existen múltiples restricciones para la formulación e implementación de políticas de APS con enfoque de derechos. Entre otras se pueden señalar: la heterogeneidad de las sociedades latinoamericanas que dificulta el establecimiento de un modelo universal de protección; la capacidad de presión

<sup>465</sup> Programa Equipos Comunitarios de Salud. Ministerio de Salud de la Pcia. de Córdoba. Correo electrónico: nela.rojos@gmail.com

<sup>466</sup> Salud colectiva. *versión On-line* ISSN 1851-8265. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1851-82652009000100003&script=sci\\_arttextSalud-colectiva](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1851-82652009000100003&script=sci_arttextSalud-colectiva) v.5 n.1 Lanús ene./abr. 2009. ARTÍCULOS: La estrategia de Atención Primaria de la Salud: ¿progresividad o regresividad en el derecho a la salud?

diferenciada de los distintos actores frente al Estado que condiciona la orientación de las políticas; las culturas organizacionales predominantes; la persistencia de derechos sociales diferenciados con segmentación en el acceso y en la utilización de los servicios; las barreras culturales y la falta de comprensión de los individuos sobre el cuidado de su propia salud, lo que tiende a quitar la responsabilidad del Estado de todo aquello que le compete..” en este marco entendemos que el proyecto que se implementa intenta una contra-hegemonía desde una APS con enfoque de derechos entendiendo que la perspectiva de Salud colectiva engloba esta concepción a partir de que la salud colectiva se consolida como campo científico y ámbito de prácticas abierto a la incorporación de propuestas innovadoras y como parte del campo de conocimiento en constante desarrollo obligado a ampliar los horizontes de visión del objeto problema salud-enfermedad-cuidado de las poblaciones. Se propone como un conjunto articulado de prácticas técnicas, ideológicas, políticas y económicas siempre abierta a la incorporación de propuestas innovadoras, constituye una cantera de inmenso valor para la reflexión y avance de la salud pública alternativa.

La soberanía alimentaria, cultural y patrimonial en sentido integral pone a las personas en el centro de su concepción y alcance, promueve un movimiento sociopolítico de democratización alimentaria, de participación y cooperación social. Sostiene, a través de la participación social, la transformación política, económica y social, el intercambio de conocimientos, de recuperación de saberes, la creación de redes y alianzas, de igualdad y justicia social. (Calle et al. 2011)

El proyecto aborda desde estas perspectivas, el derecho a la Salud, a la Alimentación y a un ambiente sano –este último posibilita garantizar los anteriores–, derechos humanos fundamentales para la vida, fortaleciendo la Seguridad y Soberanía alimentaria hacia una comunidad más inclusiva, Saludable y Sustentable.

## **Marco teórico de referencia**

En la actualidad, la salud de la población, tanto urbana como rural, está siendo seriamente afectada por la vulneración de derechos humanos como es el acceso a la salud, a la alimentación, a la vida y a un ambiente sano para hombres y mujeres, adultos y niños; y en las zonas de mayor vulnerabilidad se complejiza aún más la problemática. La desnutrición, por déficit y por exceso con carencia de nutrientes esenciales, y la pobreza aumentan de la misma manera que la

contaminación del agua, la tierra y el aire y la disminución del acceso a alimentos sanos generado un debate en torno a la soberanía alimentaria.

En Argentina la formulación de Programas y Políticas de Estado en el ámbito municipal, provincial y nacional deben atender y tienen la obligación de respetar los principios del Enfoque de derechos. En lo relativo a la alimentación se destaca el bienestar físico, mental y emocional de todas las personas, su participación y el acceso a la información, así como el interés superior del niño y su desarrollo.

Desde el *Enfoque de Derechos*, garantizar la Salud y la Seguridad Humana, consiste en proteger la esencia vital de todas las vidas humanas de forma que se realcen las libertades humanas y la plena realización del ser humano. En este sentido, centrarse en las personas permite definir los valores y dimensiones significantes de cada comunidad, para la toma de conciencia de respeto a la vida en todas sus manifestaciones. Por lo tanto, constituye un principio orientador para el Desarrollo Sostenible que, asimismo, hace hincapié en la inclusión y en los aspectos sociales, económicos y ambientales de la sostenibilidad; promoviendo el cambio estructural al integrar empoderamiento y protección social y ambiental. Por consiguiente, se deben realizar acciones desde la comunidad, para la comunidad y con la comunidad, que empoderen al individuo para el desarrollo de sus potencialidades, las del grupo y comunidad a fin de mejorar sus condiciones de existencia. Promover la participación, reflexión, pensamiento crítico y la dinamización social mediante procesos de responsabilidad de las personas en la gestión y dirección de sus propios recursos, orientados a alcanzar un estado de bienestar, igualdad, justicia social.

El Derecho humano a la alimentación expresa que “Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado, que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios, tiene así mismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudedad u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad”.

A su vez, en el marco de las declaraciones y pactos firmados en el sentido de ratificación del derecho a la alimentación se pone especial énfasis en el derecho a la educación, por ejemplo, en el Art. N°13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966-1976), se incluye que “los Estados Partes reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviniendo en que la educación debe orientarse hacia al pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad debe fortalecer el respeto de los derechos

humanos y de las libertades fundamentales”, como las referidas a lo que las personas decidan comer.

En este sentido se considera el enfoque de *Soberanía Alimentaria*, definida por el Foro Mundial de Soberanía Alimentaria 2001, como el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población; con base en la pequeña producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y gestión de los espacios rurales, en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental. La agroecología responde a un modo de producción que atiende la biodiversidad ya que propone un enfoque integral del marco social, económico, productivo y cultural en el que se encuentra inserto. Por lo que se considera resiliente, eficiente energéticamente, socialmente justa y constituye la base de una estrategia energética y productiva fuertemente vinculada a la soberanía alimentaria. (Altieri 1995, Gliessman 1998).

Asimismo, se adopta un enfoque territorial de desarrollo, donde el territorio se concibe como un espacio de organización y acción colectiva, donde se manifiesta la pluralidad de una sociedad (atravesado por factores socioeconómicos, culturales, ambientales), y lugar donde se producen encuentros para la transformación y desarrollo social. Implica incorporar la dimensión espacial y geográfica como una forma de superar o completar las estrategias sectoriales focalizadas en los actores sociales o los sectores económicos. Implica el reconocimiento de la integralidad de desarrollo, los vínculos urbano-rurales y la articulación de diferentes estrategias o políticas públicas que concurren simultáneamente en los espacios territoriales.

La Economía Social y solidaria como marco esencial a la hora de generar iniciativas económicas capaces de promover el desarrollo sustentable de los territorios, al mismo tiempo que se generan procesos de construcción democrática, de participación, de aprendizaje colectivo y de gestión cooperativa de los recursos (humanos, naturales, productivos).

## **Ubicación Territorial**

El barrio Ciudad de Mis Sueños de Córdoba Capital, se encuentra ubicado en la zona sudeste de la ciudad. Limita al Oeste con la Ruta Nacional N° 9 Sur, al sur con el Barrio Parque Ituzaingó, al Este con asentamiento habitacional con alta

precariedad en las condiciones de vida y actualmente conformada en Cooperativa parque Ituzaingó II y al norte con zonas de sembradíos.<sup>467</sup>

Fue inaugurado en el año 2004 tratándose de una política socio habitacional en el marco del programa provincial: “Mi Casa, Mi Vida”. Se encuentra constituido por 565 viviendas ocupadas por familias procedentes de diferentes zonas de alto riesgo social y ambiental de la ciudad de Córdoba: Villa Maternidad, Villa El Chaparral, Villa Los Mandrakes, Villa Los 40 Guasos, Villa Predio Estación Mitre, Villa Guiñazú Sud, Villa La Rotonda y Familias Dispersas. En cuanto a los criterios de selección de la población, las ciudades han utilizados criterios dirimidos por Ministerio de Solidaridad, Dirección de Hábitat y Programa Mi Casa Mi Vida. Con el paso del tiempo se fueron registrando cambios en su conformación por movilidad poblacional con ampliación de los grupos familiares que reproducen situaciones de pobreza con construcciones habitacionales precarias al fondo de los terrenos; la llegada de otras familias que adquieren informalmente viviendas por no poder acceder al mercado inmobiliario así como también regreso de familias a sus lugares originales todo lo cual merece un apartado en su análisis pero en términos generales da cuenta de la heterogeneidad de la población.

El barrio cuenta con servicios e infraestructura, como recolección municipal de residuos (con una frecuencia de tres veces por semana), agua potable, provisión de energía eléctrica domiciliaria y alumbrado público con una tarifa social, transporte urbano de pasajeros (sólo línea 16), viviendas de material de tres ambientes (piso de concreto con baño instalado), calles pavimentadas, espacios verdes recreativos escasos: cancha de futbol y plaza. Instituciones educativas, Posta policial y Centro de Atención Primaria de Salud con servicio de 24 hs.

## **Contexto social**

La población del barrio Cdad. de mis sueños se caracteriza por ser heterogénea, con diversas creencias y valores. Las familias en un alto porcentaje son numerosas. Se encuentran familias nucleares, reconstituidas o monoparentales. El nivel de instrucción medio alcanzado por la población es el primario incompleto.

Las actividades laborales llevadas a cabo por los habitantes del barrio consisten en su mayoría en el desarrollo de tareas temporarias como changas, albañilería, trabajos informales, etc. La mayoría de los grupos familiares reciben apoyo, como la asignación universal por hijo, el complemento leche, bolsones

---

<sup>467</sup> Localización geográfica Barrio ciudad de mis sueños.



de alimentos, que se constituyen en un aporte a las diversas estrategias de reproducción cotidiana de los sujetos.

La mujer tiene un rol protagonista en estas comunidades, es la que acude al centro de salud a plantear las problemáticas, están a cargo del cuidado de los niños y las tareas domésticas. Se muestran como cuidadoras de la salud de sus familias. Caben considerar que cuando se desarrollan acciones tendientes a la apertura de espacios de reflexión, aprendizaje y construcción son ellas quienes participan activamente.

Tal como se mencionó, el barrio Ciudad de Mis Sueños es producto de una política habitacional sobre lo cual numerosos estudios centralizaron su mirada acerca del impacto que esto generó en las condiciones de vida las familias destinatarias. Cabe referenciar que “las políticas públicas como importantes dispositivos que tienen la capacidad de ordenar las relaciones sociales y abordar particularmente la política habitacional “Mi Casa, Mi Vida”, que desde el año 2003 creó nuevos “barrios-ciudades” de villas erradicadas en la ciudad de Córdoba, Argentina. Esta política pública, lejos de estimular un proceso de inclusión social y política de sus beneficiarios, modificó de tal modo las condiciones de acceso y disfrute de la ciudad que ha generado nuevas relaciones de desigualdad y exclusión. Este nuevo orden de relaciones se concretiza en una nueva categoría de ciudadanos que se define a partir de tres ejes: el modo en el que son interpelados y nombrados (“vulnerables y carentes”); los procesos sociales que genera el nuevo vivir en los barrios (guetificación, desconexión con el mercado laboral, y ruptura de lazos de integración y solidaridad); y los espacios habilitados para la participación. (De La Vega, 2010)<sup>468</sup>

Para poder entender la configuración social del espacio de implementación del proyecto recuperamos el concepto de espacio territorial sobre lo cual las autoras Aquín y otros<sup>469</sup> (2000) señalan que el espacio siempre es político y va vinculado al factor tiempo. El espacio es un producto material pero también cultural, cuyo valor está dado a partir del lugar que ocupa en los comportamientos sociales dado que es un lugar de manifestación de costumbres, de identidad personal y de clase.

---

<sup>468</sup> Artículo: POLÍTICA HABITACIONAL Y CIUDADANÍA: EL PROGRAMA “MI CASA, MI VIDA” EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA, ARGENTINA. Revista Encrucijada Americana pp.70-97 ISSN: 0718-5766. Septiembre de 2010.

<sup>469</sup> Acevedo; Aquín; Nucci; y Rotondi (2000) Desde la “Comunidad” hacia el “Espacio Poblacional”. Revisando la historia, acuñando términos que den cuenta de lo urbano hoy. Ponencia presentada en Instituto Gino Germani.

En este marco las familias residentes en Cdad. de Mis Sueños fueron gestado estrategias para habitar el nuevo lugar y resolver sus necesidades. Entre estas estrategias se incluyen no solo las individuales y familiares sino aquellas colectivas que suponen un otro para poder implementarlas, pero cuyos resultados poseen la fortaleza que supone ir resolviendo en el espacio público aquellos problemas en común. Poder transitar este camino supone procesos de construcción de identidad y de pertenencia con el lugar lo que incluye una historia en común, lo cual quedo de manifiesto en los primeros años dado las dificultades de convivencia (diferentes procedencias de las familias, traslados compulsivos, etc.) pero a través del tiempo y el surgimiento de referentes barriales como también el trabajo de las organizaciones e instituciones estatales se logró ir tejiendo una trama en donde generar propuestas de inclusión y acceso a derechos. Entendemos que el proyecto se asienta sobre esa trama o red para poder desde ahí sostener las líneas de acción en una construcción conjunta con los distintos actores territoriales.

## **Construcción colectiva y Logros consolidados**

Los inicios del proyecto comienzan en el año 2012, en el marco de la Especialidad en Salud Social y Comunitaria del Programa Nacional Médicos Comunitarios, articulando y construyendo vínculos con todos los actores sociales: familias de la comunidad, instituciones barriales, organizaciones sociales, programas y proyectos nacionales, provinciales y municipales.

Se comenzó realizando un diagnóstico de situación desde diferentes mesas de diálogos, donde, junto a la comunidad se identificaron diversas problemáticas. Se destacaron: la falta de límites en los niños, la falta de espacios de esparcimientos y recreativos para las/los niñas/os, la contaminación, colapso de cloacas, violencia, sobrepeso y obesidad, consumo de drogas y alcohol.

Considerando las complejidades y diversos criterios de priorización, se acuerda de manera colectiva abordar la problemática del sobrepeso y la obesidad infantil, desde un enfoque integral de la Salud, a través de la Educación alimentaria nutricional. Se resalta aquí que en la co-construcción del espacio local y en el marco del proyecto, se fueron realizando acciones colectivas de abordaje de las diferentes problemáticas.

Se consolida la mesa de gestión local con reuniones mensuales y comienzan a realizarse los acuerdos y lineamientos de acción con objetivos y actividades, que fueron realizándose de manera dinámica respetando los tiempos y procesos territoriales.

Durante el año 2013-2014, se realizaron encuentros socio-educativos, con los niños/as y familias sobre Alimentación y cocina saludable, límites saludables, importancia del juego en la niñez, entre otros. Se realizaron “semanas del desarrollo” junto a todos los actores sociales, en las que se abordaron diversas temáticas con espacios recreativos.

En el año 2015, se implementa como línea de acción, la promoción de la huerta agroecológica como espacio de auto producción de alimentos sanos, de construcción de hábitos saludables y fortalecimiento de vínculos. Actividades articuladas con las instituciones y el programa prohuerta del INTA. También se realizó el acompañamiento a las familias a través de las visitas domiciliarias.

En el año 2016 y 2017, se dinamizaron todas las actividades realizadas en la comunidad, potenciando el impacto en la misma. Se realizó la “semana del ambiente” con múltiples actividades. Se articuló con Ministerio de Agricultura y ganadería a través del programa: “Cultivar para emprender”, Programa prohuerta-INTA, Agencia Córdoba Joven, Programa Alimentación Saludable del Ministerio de Salud.

En este proceso se consolidaron:

- Grupo de Mujeres Facilitadoras/Promotoras de salud, en el marco del Programa Nacional Primeros Años, las actividades del Proyecto local, Programa Provincial COMODIN (Maternidad e Infancia/Unicef), el Centro de desarrollo Infantil y el Jardín de Infantes.
- Ludoteca y biblioteca infantil, a cargo de las Mujeres Facilitadoras/promotoras del Programa Primeros años junto al acompañamiento de Profesionales del Espacio anexo del CAPS: Psicología, Trabajo Social y Nutrición.
- Espacio de acompañamiento y consejería alimentaria: encuentros socios educativos de alimentación y cocina saludable y de huertas agroecológicas.
- Encuentros de Educación Alimentaria Nutricional y producción de alimentos a través de huertas comunitarias en Sala Cuna, Jardín de infantes, Centro de actividades infantiles-Escuela Primaria, grupo de mujeres y familias de la comunidad.
- Encuentros de reciclado en el espacio del Comedor de Adultos mayores, en el que participaron niñas/os y adultos de la comunidad.

- Encuentros/capacitación de Educación Alimentaria Nutricional y cuidado del ambiente con docentes de las instituciones con el fin de acompañar e integrar conocimientos desde la currícula escolar.
- “Semana del desarrollo” y “Semana del ambiente” con la intención de sensibilizar sobre las problemáticas y visibilizar realizando acciones colectivas.
- Se constituyó la Feria Comunitaria, como espacio de encuentro, de intercambios de saberes y de economía social y solidaria. También con sus asambleas, como espacio de toma de decisiones.
- Espacio de mesa de gestión local interinstitucional de diálogo y acuerdos.
- Se triplicaron las huertas familiares, se consolidó la huerta escolar, y se inició la huerta comunitaria.

El fortalecimiento del trabajo en red entre las Instituciones del Barrio: Equipo de Salud, Jardín de Infantes, Centro de Desarrollo Infantil, Escuela Primaria y secundaria, Programa Nacional Primeros años, Escuelita de deportes barrial, Centro Vecinal, Feria comunitaria, Referentes comunitarios; se visibiliza a través de las reuniones semanales de articulación a nivel institucional y junto a la comunidad con el fin de coordinar, planificar y sistematizar las actividades. Aquí se visibiliza el proceso de compromiso, colaboración y trabajo territorial que fortalece la sinergia entre la Responsabilidad social del Estado y el empoderamiento de la Comunidad.

## **Fundamentación**

Emerge la importancia del abordaje integral de la problemática alimentaria nutricional: “mal nutrición por déficit y por exceso en la infancia”, desde la prevención y promoción de hábitos saludables, concretando acciones tendientes a mejorar los ambientes físicos, sociales, culturales y el empoderamiento de la población. Se utiliza como estrategia la Educación Alimentaria nutricional con el fin de fomentar hábitos alimentarios saludables, en especial el consumo de frutas y verduras, que se reflejen en las prácticas alimentarias y comensalidad, fortaleciendo la seguridad y soberanía alimentaria y la agricultura familiar de los niños y sus familias del barrio Ciudad de mis Sueños

Desde un Enfoque de derechos, se debe garantizar este derecho humano esencial como lo es el Derecho a alimentación adecuada, cuyo alcance no se

limita al derecho a no pasar hambre, sino que implica acceder a una dieta adecuada que proporcione todos los elementos nutritivos que una persona necesita para llevar una vida sana y activa, y los medios para tener acceso a ellos. Por lo tanto, no se limita al acceso que tienen los hogares a los alimentos, sino que además está ligada al estado de salud y a la educación en materia de nutrición.

Asimismo, los componentes explicitados desde una perspectiva en términos de bienestar y desarrollo humano se fundamentan en que la nutrición no puede separarse de los alimentos, la salud, el medio ambiente y la agricultura, también engloban identidad, amor, cuidado, espiritualidad, salud física, mental y emocional. En ella se integra la transmisión de métodos, conocimientos, ceremonias, historias, cantos relacionados con la comida, prácticas de subsistencia y elementos tradicionales.

El énfasis en la primera infancia y su entorno familiar, se debe a que todo aquello que los niños experimentan durante los primeros años de vida establece una base trascendental para toda la vida. Hoy en día, los estudios revelan que muchos de los desafíos afrontados por la población adulta (problemas de salud mental, obesidad/ retardo en el desarrollo, enfermedades cardíacas, criminalidad, habilidad numérica y de lecto-escritura) tienen sus raíces en la primera infancia. Partiendo de la evidencia disponible, invertir en la primera infancia representa la inversión más importante que un país puede realizar.

El compromiso de fortalecer la nutrición pública de la comunidad, pone de manifiesto que la situación alimentaria y nutricional de los colectivos humanos es el resultado de la interacción de múltiples factores y para poder comprenderla e intervenir se necesita del análisis integral y de acciones integrales, lo cual lleva implícito el trabajo intersectorial, interdisciplinario, la participación ciudadana y la vida cotidiana de las comunidades. Por consiguiente, la dimensión política, se expresa en la defensa de la nutrición como un derecho humano fundamental, y en la necesidad de políticas públicas de alimentación y nutrición acordes con las necesidades y problemas alimentarios-nutricionales de la comunidad que contribuyan a elevar la calidad de vida de los ciudadanos.

## **Objetivos (Horizonte común colectivo)**

### **Objetivo General**

Fortalecer el desarrollo, desde el enfoque de derechos y la Salud Colectiva, de la Educación Alimentaria Nutricional para alcanzar la seguridad y soberanía alimentaria de las/os niñas/os y sus familias del Barrio Ciudad de mis Sueños.

## Objetivos Específicos

Profundizar con niñas/os y sus familias, criterios de alimentación saludable, diversidad de consumo y un concepto de salud integral desde su identidad cultural y significados socio-culturales.

Capacitar a Docentes en el eje de Educación alimentaria nutricional para la oportuna incorporación de los contenidos al proyecto institucional.

Consolidar la organización de la Feria Comunitaria, su articulación con las organizaciones del barrio y fortalecimiento como espacio de encuentro, comercio justo y solidario, promoción de hábitos alimentarios saludables y cuidado del ambiente.

Construir de manera colectiva material con información veraz sobre alimentos sanos y naturales, concretando el acceso al derecho a la información y favoreciendo la difusión la comunicación social comunitaria.

## Ejes de acción

- Espacios de encuentros socio educativos de alimentación y cocina saludable, reciclado, huertas y ambiente sano, destinados a niñas/os familias y toda la comunidad.
- Visitas a Huertas agroecológicas familiares, y trabajo colectivo en huerta escolar y huerta comunitaria.
- Actividades de promoción de la Salud en la Feria comunitaria como espacio de encuentro, de promoción de hábitos saludables y como espacio de economía social y solidaria.
- Capacitaciones en Educación alimentaria nutricional a docentes de todas las instituciones del barrio para que atraviese la currícula escolar y contribuya al kiosco saludable.

## Metodología

Alcanzar una Educación en la línea del desarrollo humano y sostenible, como estrategia de intervención clave en un mundo multicultural, demanda la sensi-

bilización y formación de los Trabajadores Comunitarios en valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, justicia social y un sentido humanizado en las acciones que, creadas desde el amor y la pureza, estén en armonía con el respeto por los otros, por la vida y por el ambiente.

Las estrategias del proyecto y su metodología (problematizadora participativa) buscan el fomento de un proceso educativo de tipo integrador que favorezca su apropiación por parte de los diferentes actores sociales.

Se propone como estrategia la Educación Alimentaria Nutricional (EAN), en un contexto de articulación e implementación de acciones intersectoriales desde diferentes esferas del gobierno y la comunidad. Una EAN “como un proceso de diálogo entre los profesionales y la población de fundamental importancia para el ejercicio de la autonomía y el autocuidado. Lo que presupone, trabajar con prácticas referenciadas en la realidad local, problematizadoras y constructivistas, considerándose los contrastes como las desigualdades sociales que interfieren en el derecho universal a la alimentación”. (MINISTERIO DE SALUD, 2012)

De esta manera se favorece un abordaje integral y el aprovechamiento de la intersectorialidad como oportunidad de interacción de los diferentes actores a través del diálogo, la reflexión, intercambio de saberes y resignificación de lo “sano y natural”, lo cual favorece la participación social y la consecuente apropiación de los procesos, propiciando el avance hacia una mayor inclusión social de las comunidades.

## **Acompañamiento y evaluación de procesos**

La evaluación de proceso se realiza bimensual mediante encuentros a través de la mesa de gestión participativa, a fin de valorar los deseos y las necesidades de adecuación que surjan durante el proceso y favorezcan el alcance de los objetivos. Para la misma se utilizan metodologías cuantitativas y cualitativas a través de indicadores. Además, las técnicas cualitativas incluyen observaciones que se registran en el cuaderno de campo de los encuentros socioeducativos, de las reuniones con docentes y auxiliares de las instituciones educativas participantes y de las asambleas barriales con la comunidad. La evaluación de resultado está prevista para el mes de diciembre de cada año, a través de indicadores cualitativos y cuantitativos y tiene como finalidad conocer la percepción y satisfacción de los actores sociales y el grado de alcance de los objetivos y la valoración de todo lo construido. Para ambos procesos evaluativos se elaboran documentos-informes de avance y resultado respectivamente.

## Bibliografía

- ACEVEDO; AQUÍN; NUCCI; y ROTONDI (2000) desde la “comunidad” hacia el “espacio poblacional”. Revisando la historia, acuñando términos que den cuenta de lo urbano hoy. Ponencia presentara en Instituto Gino Germani
- ALTIERI M. A., NICHOLLS, C. I. 2013. “Agroecología y resiliencia al cambio climático: principios y consideraciones metodológicas”. Agroecología / Revistas Científicas de la Universidad de Murcia.
- FAO. 2010. Un Programa de Políticas para la Agricultura Familiar. 31° Conferencia Regional de la FAO para América Latina y el Caribe. Ciudad de Panamá. Panamá.
- FAO 2011. La importancia de la Educación Nutricional. Grupo de Educación Nutricional y de sensibilidad del consumidor de la FAO.
- FAO. (2013). Ley marco: “Derecho a la Alimentación, Seguridad y Soberanía Alimentaria”. Aprobada en la XVIII Asamblea Ordinaria del Parlamento Latinoamericano 30 de noviembre al 1 de diciembre de 2012 Panamá
- GALINDO, P. y Pino, C. 2012. “Globalización de la agricultura y la alimentación en la economía mundial. Un análisis crítico (teórico y práctico) desde la agroecología y el consumo responsable”. Centro de Asesoría y Estudios Sociales (CAES). España.
- GALLICCHIO, 2004. “*El desarrollo local en américa latina. Estrategia política Basada en la construcción de capital social*”. Programa de Desarrollo Local Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH)
- HUERTA ORGÁNICA FAMILIAR. PROHUERTA. INTA. *Plan Nacional de Seguridad Alimentaria. Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación*
- MINISTERIO DA SAÚDE. POLÍTICA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO, 2012. Brasília DF p.3 3
- NAVARRO A, DEL CAMPO, ML. *Hacia una Didáctica de la Nutrición. Herramientas pedagógicas para la Educación Alimentaria Nutricional*. 1ª ed. Editorial Brujas, 2015. 256 pág. ISBN 978-987-591-587-9
- OPS. OMS. JACOBY E.; HAWKES, C. 2008. “*Agricultura y políticas alimentarias pueden promover una mejor salud y reducir la carga de enfermedades crónicas no transmisibles en las Américas*”. 5ta Reunión de la Comisión Panamericana de Inocuidad de los Alimentos (COPAIA 5). Rio de Janeiro, Brasil.
- OPS/OMS. (2012). Programa de entornos saludables y desarrollo territorial. “*Política habitacional y ciudadanía: el programa “mi casa, mi vida” en la ciudad de córdoba, argentina*”, en Revista *Encrucijada americana* pp.70-97 ISSN: 0718-5766. septiembre de 2010



OPS/OMS. *Una mirada integral a las políticas de agricultura familiar, seguridad alimentaria, nutrición y salud pública en las Américas: acercando agendas de trabajo en las naciones unidas.*

OPS. (2007). *“Estrategia regional y plan de acción para un enfoque integrado sobre la prevención y el control de las enfermedades crónicas Enfoque Integrado sobre la Prevención y el Control de las Enfermedades Crónicas”*. Washington, D.C. Disponible en: <http://www.paho.org/spanish/ad/dpc/nc/reg-strat-cncds.pdf>

La Situación de Vulnerabilidad Social de la Infancia y la Adolescencia. Dirección General de operativa y capacitación. Secretaria de la mujer, niñez, adolescencia y familia. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <http://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/Material-de-apoyo-para-capacitaciondocente-la-vulnerabilidad-social-de-la-infancia-y-la-adolescencia.pdf>.

CHUIT, R.; LIBORIO, M. (2007). Módulo 2: Epidemiología. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.

KESTELMAN N.; PAGANINI, J.M.; AGEITOS, M.L.; VIRGOLINI, M. (2007).

## SUJETOS Y TERRITORIOS

Micaela Tauber<sup>470</sup>

### Resumen

A lo largo de la historia, la salud de la mujer se pensó en términos únicamente biológicos, es decir por las características bio-físicas, imperando la racionalidad médica, que contiene en sí un carácter ideológico que penetra al interior de las relaciones de poder establecidas en el sistema patriarcal (Camacaro Gómez, 2007) construyendo así nuestro cuerpo desde su perspectiva. Así es como se ha perpetuado una forma de entender nuestro cuerpo, nuestra sexualidad, nuestros deseos, desde valores patriarcales, y que se sostiene hasta la actualidad. Nuestro cuerpo estaría normativizado, controlado y regulado desde una perspectiva diferenciadora y discriminadora, y sobre estas bases, entre otras, se erige el modelo médico hegemónico.

### Desarrollo

El presente trabajo tiene como propósito indagar, analizar y problematizar como es que a través de la práctica y el discurso médico se construye una concepción del cuerpo y de la sexualidad de la mujer, partiendo del análisis de las relaciones de poder establecidas en las prácticas médicas –con el binomio de poder/subordinación– abordándolo desde una perspectiva de género.

“El discurso médico desde la antigüedad hasta nuestros días ha hecho de la vida reproductiva de la mujer su campo de batalla, manteniendo el control de la sexualidad femenina”. (Camacaro Gómez, 2007) A lo largo de la historia, la salud de la mujer se pensó en términos únicamente biológicos, es decir por las características bio-físicas, imperando la racionalidad médica, que contiene en sí un carácter ideológico que penetra al interior de las relaciones de poder establecida en el sistema patriarcal (Camacaro Gómez, 2007) construyendo así nuestro cuerpo desde su perspectiva.

Partiendo de la teoría Foucaultiana de poder, que establece que es a través del cuerpo donde se ejercen las relaciones de poder, se entiende que la salud sexual y reproductiva de la mujer es uno de los ejes donde se ejerce con mayor poder esta visión utilitarista y patriarcal sobre el cuerpo de la mujer, y que supone control y manipulación (Pérez, 2013) Ahora bien, es a partir de este supuesto que trataremos de identificar las microviolencias del propio sistema sanitario público en relación a la asistencia desde posiciones de poder que se vuelven abusos. Tanto de la práctica concreta como discursivamente.

---

<sup>470</sup> Estudiante de la Universidad Nacional de Villa María.

Foucault (2008) dice

*“Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos”.*

Este pasaje da cuenta de que el autor entiende que el cuerpo es un objeto de poder, y al mismo tiempo representa un “micropoder” en sí mismo el cual entra en relación con otros, estableciendo así relaciones de poder en diferentes campos. De allí es que nacen y se reproducen diferentes normas, acuerdos, etc.

Sin embargo, me parece sumamente valioso el aporte que realiza en este sentido el francés Pierre Bourdieu, y que entra en sintonía con Foucault en cuanto ambos establecen al poder como eje de funcionamiento. Si bien Bourdieu avanza en esa dirección, contribuye a pensar el poder simbólico como un poder que se define en y por una relación entre quienes detentan el poder y quienes lo sufren es decir en la estructura del campo donde se produce y reproduce la creencia.<sup>471</sup> Así, el autor considera al cuerpo como un producto social, es decir que está atravesado por la cultura, por las relaciones de poder, de dominación y de clase, lo que significa que hay una noción de cuerpo de aquellos que dominan y del cuerpo de quienes son dominados.(Sánchez ;2011) “Es posible elucidar que el concepto de dominación no es sólo entendido en un sentido material y concreto, sino también en un sentido simbólico, en tanto un grupo social es capaz de crear sentido, y articular y sostener el consenso de esa dominación” (Sánchez ;2011. P.129)

En consonancia con lo planteado, el sistema de salud público encarna un sistema de clasificación binarista y heteronormativo, es decir que se universaliza y se anuda el sexo biológico a definidos roles sociales ( Isasi; Suarez; 2016) Esto significa que el sujeto, entenderá y aceptará su identidad subjetiva de género en relación a su sexo biológico, y lo que escape a esta disciplina se considerará perverso, desviado o antinatural.( Maffia;2003) En ese sentido, la teoría foucaultiana va a pensar la práctica médica como una práctica de control, vigilancia y manipulación de los cuerpos.

En nuestro país, la concepción de salud, históricamente, deviene del Modelo médico hegemónico, Fundado en principios tales como biologismo, individualismo, ahistoricidad, asociabilidad, mercantilismo, eficacia pragmática, asimetría, autoritarismo, participación subordinada y pasiva del paciente, exclusión

---

<sup>471</sup> Recuperado de <https://iinnuar.wordpress.com/2013/07/08/foucault-bourdieu-algun-as-nociones-sobre-el-poder/>

del conocimiento del consumidor, legitimación jurídica, profesionalización formalizada, identificación con la racionalidad científica y tendencias inductivas al consumo médico (Menéndez, 1988)” (Isasi, Suarez, 2016).

América Latina y en este caso Argentina, erigen un sistema de salud bajos estos términos y la opresión se acentúa aún más por el acceso diferencial de las clases trabajadoras, por el origen étnico y género.

Así es como pensar en el eje de salud, habilita un desafío en términos teóricos, pero inaugura un espacio de posibilidades para poder abordarlo desde las ciencias políticas de manera analítica, y no simplemente abordarlo desde una visión “gerencial” en cuanto soluciones inmediatas y muchas veces traducidas solo en cuestiones de recursos y presupuestos., sino más bien tener en cuenta otros aspectos, problematizando y pensando la salud con todo lo que eso implica, teniendo en cuenta que es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la vida humana, y que necesariamente tiene que trabajarse de manera integral. De aquí el desafío y la tarea de aportar caminos teóricos alternativos –diferentes a los que aportan desde las ciencias duras– dando cuenta de que es un asunto de orden político, en cuanto se piense, como anteriormente dijimos, la práctica médica, como una relación de poder, y es allí donde la ciencia política tendrá que decir y aportar en ese sentido.

A lo largo de la historia la medicina ha ido construyendo y cimentando conocimiento y saberes que supusieron una clara inferioridad de la mujer en relación al hombre. Desde la Antigüedad explica Camacaro Gómez (2007) la inferioridad de la mujer era explicada desde su condición biológica, diferente a la del hombre, lo cual instala un entramado simbólico e un imaginario social que serviría de base para la medicina moderna que va a nacer a finales del siglo XVIII. La autora avanza en ese sentido y expone que al haber sido los hombres los únicos admitidos para construir saber y ciencia lo han hecho desde su perspectiva y desde su cultura masculina, reproduciendo así el patriarcado y manteniendo la subordinación de la mujer por el hombre.

La estructura del conocimiento médico se erigió en torno a la debilidad de la mujer en relación al hombre, centrándose en características biológicas, y a partir de deducciones que se realizaban desde la observación. Fue la mujer siempre el bastión más débil, por su menstruación, por su “histeria”, por su contextura física, diferentes aportes de la medicina que fueron sellando con el poder de la ciencia la legitimación necesaria para el sometimiento de las mujeres.

A partir de aquí, podemos establecer que la práctica médica es una práctica ideológica en cuanto supone una serie de ideas y representaciones que avalan, sostienen y reproducen un determinado orden. En este caso particular, ha sido

el discurso médico el que ha perpetuado una forma de entender nuestro cuerpo, nuestra sexualidad, nuestros deseos, desde valores patriarcales, y que se sostiene hasta la actualidad.

Nuestro cuerpo estaría normativizado, controlado y regulado desde una perspectiva diferenciadora y discriminadora, y sobre estas bases, entre otras, se erige el modelo médico hegemónico. En esta dirección Eduardo Menéndez (1988) define al mismo, de la siguiente manera:

“El conjunto de prácticas, saberes y teorías generados por el desarrollo de lo que se conoce como medicina científica, el cual desde fines del siglo XVIII ha ido logrando establecer como subalternas al conjunto de prácticas, saberes e ideologías teóricas hasta entonces dominantes en los conjuntos sociales, hasta lograr identificarse como la única forma de atender la enfermedad legitimada tanto por criterios científicos, como por el Estado” (p. 1).

La hegemonía lograda por este modelo, significó que el abordaje de la salud se realice desde determinados aspectos y parámetros, que anteriormente hemos nombrados, y que Menéndez (1988) enumera: el biologismo, ahistoricidad, autoritarismo, mercantilismo, asimetría, participación subordinada y pasiva del paciente, exclusión del conocimiento del consumidor, entre otros. Ahora bien, una vez caracterizado este sistema, podremos desentrañar que supone que el conocimiento médico se construya desde estas lógicas y desde estos principios y cuáles son las prácticas médicas y discursos a través de los cuales se materializan estas características que son las que generan opresión.

Partir del biologismo, implica en primer lugar asumir esa jerarquía que sostienen las ciencias duras, es decir se garantiza y se jerarquiza la cientificidad del modelo, dejando de lado cuestiones sociales y políticas como factores explicativos de la salud. Además, sobre esta base se construye y se naturaliza una concepción sobre el sexo biológico, que sólo existen dos: femenino y masculino, lo cual supone que cada identidad de género, y cada rol de género en palabras de Rubín (1989) estarían encolumnadas en cada sexo anatómico. Por lo tanto, todo aquel que escape de la “norma”, de estos cuerpos legítimos, serán criminalizados, perderán apoyo institucional y económico, etc.

Por otra parte, Diana Maffía, en su libro “Sexualidades migrantes: género y transgénero” (2003) aporta un elemento crucial a mi entender, para nuestro análisis, y tiene que ver con aportar elementos para pensar esta relación medicina y patriarcado y como la misma penetra en la representación a cerca del cuerpo y la sexualidad de la mujer. Sin embargo, tomaré el segundo y el tercer

enunciado como los más significativos para mi objetivo. Maffía (2003) dice, que hay tres enunciados que ha sostenido la medicina, la religión, la filosofía y el derecho: El primero, tiene que ver con que los sexos son solo dos: masculino y femenino. El segundo que las relaciones sexuales tienen como fin último la procreación y el tercero y último que la familia es una unidad natural.

Sostener que las relaciones sexuales tienen como fin último la procreación constituye el punto de partida para negar el placer como característica humana de la sexualidad. Por lo tanto, todo acto y práctica que vaya en esa dirección será criminalizada o repudiada. Tenemos casos extremos como algunos países de medio Oriente y África donde se practica la ablación del clítoris para la eliminación del placer de la mujer ya sea por razones culturales o religiosas. En relación a lo expuesto, encontramos el tercer enunciado que tiene que ver con pensar que la familia es una unidad natural, por lo tanto, las mujeres tendremos que cumplir natural e inevitablemente nuestro destino de cuidado y de procreación de otros. De aquí la teoría Foucaultiana en la que la práctica médica es pensada como dispositivo de control y disciplinamiento de los cuerpos, sin ahondar ni complejizar si pensamos la intersección entre el género, clase social y etnia.

Siguiendo a Foucault, entonces, podemos decir que es a través de diferentes mecanismos y dispositivos como el control, la vigilancia y castigo que se sostienen ciertas subjetividades. “Es necesario por tanto admitir que el poder produce saber, que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no hay relación de poder sin constitución relativa de un campo de saber, ni saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo relaciones de poder” (Foucault, 2008). Así es como estos dispositivos operan de manera efectiva e invisibilizan la opresión hacia las mujeres, reproduciendo, esta idea que plantea la antropóloga feminista Marcela Lagarde (2001) en la que las mujeres, en este mundo patriarcal, somos reconocidas y nos auto-percibimos como “cuerpo para otros”, esto quiere decir que somos cuerpo erótico para el placer del otro, cuerpo nutricio para la vida de otros, cuerpo procreador para la vida de otros, y cuerpo estético para el goce de los otros. Allí la autora habilita a pensar en la autonomía de manera integral, y particularmente la de nuestros cuerpos, revisando así todas las experiencias vividas a través del cuerpo, particularmente la de la salud.

Así es como podemos vislumbrar esta idea de poder simbólico que aporta Pierre Bourdieu como categoría y que resulta interesante en cuanto ayuda a comprender el poder de la palabra como constructor de creencia y como legitimador de quien la pronuncia. Las palabras ejercen poder, crean, dicen,

transforman,<sup>472</sup> de allí pensar las derivaciones inmediatas, propias de nuestras estructuras subjetivas en este sistema patriarcal que han hecho de la palabra mujer; mujer igual a mamá, heterosexual.

Es decir que existe una violencia simbólica sobre los cuerpos socializados, como dijimos anteriormente, esa diferencia que se da por lo biológico se reproduce por un orden social y corporal lo que a su vez produce y reproduce ciertas prácticas ya sean de opresión o sumisión. Esto sirve de disparador para pensar el discurso de los profesionales de la salud, como acto performativo, en esta relación asimétrica con las mujeres que acuden a una consulta y como esos discursos se incorporan y se transforman en estructuras de pensamiento y subjetividades que establecen y delimitan la autopercepción de las mujeres respecto de su cuerpo y su sexualidad. Aportando, además, que la dominación debe entenderse no solo en el sentido material y concreto, sino también en un sentido simbólico, haciendo referencia a que existe un grupo social que es capaz de generar sentido y sostener el consenso de esa dominación. (Barrera, 2011)

Tanto en Argentina, como en América Latina, los abusos de poder y violencia a las que son sometidas las mujeres, particularmente en el servicio de salud reproductiva, dan cuenta de que el paso de la mujer por el sistema de salud pública en la mayoría de los casos ha sido traumático en cuanto han quedado expuestas a situaciones de humillación y de maltrato. Castro (2011) cita al instituto argentino de género, derecho y desarrollo, en una investigación que llevaron adelante en la que concluyen que las mujeres se han visto expuestas a tratos crueles, inhumanos y degradantes en los servicios de salud reproductiva (Insgenar, 2006)". (p.169) Castro, avanza y explica que en todos los casos en los que se producía alguna situación de violencia, específicamente en el parto, la respuesta brindada tenía que ver con explicar la situación desde la particularidad de la misma, es decir, caso aislados que respondían a la falta de ética de algún profesional o la gran situación de precarización de los trabajadores de la salud y la falta de recursos lo que pudo haber provocado esta violencia, como una reacción por el contexto en el que se hallan inmersos.

No podemos negar que es un problema estructural, y que responde a una visión androcéntrica de la ciencia que invisibiliza y sesga la noción de nuestros cuerpos, olvidando también las especificidades de ser mujer, salvo la de ser madres, por lo que todo el paso por el sistema de salud pública ha sido valorado desde parámetros masculinos. Y así, como factor clave en esta trayectoria, la medicalización y la patologización de procesos fisiológicos como son el parto y

---

472 Recuperado de [http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu\\_SobrePoderSimbolico.pdf](http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf)

la menopausia (Pérez, 2010) Sumado a que se produce un gran reduccionismo de diagnósticos tal vez más complejos, sin tener en cuenta todas las demandas sociales que allí intervienen y que atraviesan al sujeto que recibe la atención, colocándolos siempre como problemas psicológicos y no como parte del diagnóstico general.

Esto va a derivar en por lo menos dos situaciones, en primer lugar, se produce un psiquiatrización de la salud mental por esta separación que se emite entre cuerpo y mente, por otro lado, se suprime la instancia del diálogo en la consulta y se pasa directamente a la medicalización para la reducción del dolor. Así es como se van generando diferentes prácticas que llevan a los que Valls plantea “El proceso culmina cuando el cuerpo de la mujer se convierte en objeto de mercado, cosméticos, cirugía, medicalización, como si no sentir nada fuera la panacea de la felicidad, sumisas, obedientes, femeninas y sin sensaciones o sentimientos parece ser el ideal androcéntrico, que es superior, y que las prefiere víctimas a seres humanos, con capacidad de sentir y de amar”.<sup>473</sup>

## Bibliografía

- CAMACARO GÓMEZ, Daisy (2007). “*Cuerpo de Mujer: Territorio Delimitado por el Discurso Médico*”. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1690-32932007000100005](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-32932007000100005)
- CASTRO, Roberto (2014). “*Génesis y práctica del habitus médico autoritario en México*”, en Revista Mexicana de Sociología 76, No. 2 pp.167-197. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. México, D.F
- FERNÁNDEZ, Manuel (2005). “*La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*”, en Cuadernos de Trabajo Social 7 Vol. 18
- FOUCAULT, Michel (2008). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires. Siglo XXI
- ISASI, Daniela y SUÁREZ Camila (2016). “*Construcciones corporales disruptivas: el conflicto con el sistema de clasificación*”, en *Las Ciencias Sociales en América Latina y el Caribe hoy: perspectivas, debates y agendas de investigación*. Acta de ponencia Tomo I. Villa María, Córdoba.
- LAGARDE, Marcela (2000). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. México. Puntos de Encuentro.
- MAFFÍA, Diana (2003). *Sexualidades migrantes, género y transgénero*. Buenos Aires. Feminaria.

---

<sup>473</sup> Carme Valls en Rose Pérez, “Un análisis de la relación, mujeres, salud y poder” en 25-Salud2000•Nº126.Abril2010. Recuperado de [http://www.nodo50.org/fadsp/pdf/revista/126/S200012\\_6\\_2527.pdf](http://www.nodo50.org/fadsp/pdf/revista/126/S200012_6_2527.pdf)



- MENÉNDEZ Eduardo (1988). **“Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria”**, en Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud. Pág. 451-164. Buenos Aires.
- PÉREZ, Roser (2001). **“Un análisis de la relación mujeres, salud y poder”**, en Revista Salud2000. N°126.
- SÁNCHEZ BARRERA, Oscar (2011). **“El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault”**, en Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. Año VI, No. 11. pp. 121-137. Universidad Iberoamericana A.C., Ciudad de México.

# **VIII: TERRITORIALIDADES Y CONFLICTOS AMBIENTALES**

# REFLEXIONES CRÍTICAS A PROPÓSITO DEL METABOLISMO SOCIAL Y EL EXTRACTIVISMO

Guido Galafassi<sup>474</sup>

## Resumen

La articulación sociedad-naturaleza-territorio debe entenderse irremediablemente como mediación. La categoría metabolismo, surgida de la bioquímica y que luego Marx y otros actualmente lo trasladan a lo social, deberá, por lo tanto, ser revisada por cuanto el hombre en sociedad tiene desde siempre la capacidad de “trascender” las leyes ecosistémicas, convirtiéndose así en sujeto que interactúa con la materia y el espacio, los piensa y los transforma. A su vez, la construcción y reconstrucción territorial se hace siempre sobre la base de la extracción de recursos de la naturaleza, extracción que es inherente al ser del hombre sobre la tierra, de tal manera de plantear al extractivismo como una característica de esta época resulta poco explicativo.

**Palabras claves:** metabolismo – sociedad-naturaleza – extractivismo – territorio

## Naturaleza y cultura/historia

Sin lugar a dudas que para abordar la articulación dialéctica naturaleza-sociedad-territorio es necesario antes que nada entender que es naturaleza y que es cultura/historia, en tanto expresiones de lo viviente. Porque el territorio es claramente al mismo tiempo que una entidad material, una dimensión condicionante y condicionada por la relación naturaleza-sociedad que como veremos responde al resultado de las manifestaciones tanto naturales como culturales e históricas.

Distanciándonos entonces tanto de las tendencias dominantes que consideran a lo humano como una simple prolongación de la biología<sup>475</sup> así como de aquellas otras que por el contrario solo destacan sus particularidades culturales intrínsecas y exclusivas,<sup>476</sup> partiré aquí concibiendo al hombre como poseedor, tanto de atributos biológicos como culturales. En él se manifiestan tanto la evolución biológica como la cultural, en el sentido expuesto más arriba como a

---

<sup>474</sup> Profesor Titular UNQ, Director GEACH (Grupo de Estudios sobre Acumulación, Conflictos y Hegemonía), Investigador Independiente CONICET. Correo electrónico: ggalafassi@unq.edu.ar

<sup>475</sup> Me refiero más especialmente a las interpretaciones devenidas del positivismo más estricto

<sup>476</sup> Aquellas tendencias que por el contrario parten de las posiciones interpretativistas más sesgadas

la capacidad del hombre de hacer su propia historia, del “hombre haciéndose a sí mismo”,<sup>477</sup> capacidad única del ser humano no presente en ningún otro ser vivo, dado que el hombre, siguiendo a Marx (1968), posee como distingo “actividad vital consciente” que lo construye y dimensiona como un ser genérico dotado de voluntad y conciencia.<sup>478</sup> Es precisamente esta característica distintiva aquello que sin negar la definición de hombre como unidad entre naturaleza y cultura/historia, construye y dimensiona sin embargo una complejidad estructurante concebida a partir de la articulación dialéctica de órdenes diversos, o más bien, grados diversos en una cadena de eslabones continuos. Por lo tanto, esta unidad está caracterizada por una doble condición, una articulación entre entidades cualitativamente diferenciadas, aunque compartan substratos comunes, pues la cultura sin un sustrato biológico es imposible de concebir. Es entonces que para reflexionar sobre el proceso complejo de la construcción histórica del territorio se hace necesario repensar aquellas concepciones que hoy en día rescatan la noción de metabolismo a secas para referirse a la relación de lo natural con lo social, por cuanto el término metabolismo, dada su etimología, presuponen un continuo indiferenciado naturaleza-sociedad, al estar referenciado etimológicamente al mundo bioquímico y biológico de manera exclusiva.

El traslado a lo social, a partir de la construcción del concepto de “metabolismo social” significaría replantear la noción original del concepto si es que queremos destacar la unidad en la diversidad y la diferenciación relativa entre naturaleza y sociedad. Es que la noción de “metabolismo”, como concepto nacido en la explicación biológica, más precisamente bioquímica, alude a las interacciones sistémicas entre complejos regidos exclusivamente por las leyes de la naturaleza. Son estas leyes las que definen las interacciones de componentes de un mismo nivel de definición, sin “voluntad” ni “valores”, como es, obvia-

---

<sup>477</sup> Raymond Williams (2009:28) citando a Marx

<sup>478</sup> “La vida productiva es, sin embargo, la vida genérica. Es la vida que crea vida. En la forma de la actividad vital reside el carácter dado de una especie, su carácter genérico, y la actividad libre, consciente, es el carácter genérico del hombre. La vida misma aparece sólo como medio de vida. El animal es inmediatamente uno con su actividad vital. No se distingue de ella. Es ella. El hombre hace de su actividad vital misma objeto de su voluntad y de su conciencia. Tiene actividad vital consciente. No es una determinación con la que el hombre se funda inmediatamente. La actividad vital consciente distingue inmediatamente al hombre de la actividad vital animal. Justamente, y sólo por ello, es él un ser genérico. O, dicho de otra forma, sólo es ser consciente, es decir, sólo es su propia vida objeto para él, porque es un ser genérico. Sólo por ello es su actividad libre.” (Marx, 1968:111).

mente, todo componente físico-químico y biológico. El uso entonces acrítico de la noción de metabolismo para las relaciones naturaleza-sociedad correría el peligro de perder de vista las diferencias dialécticas que hacen a la complejidad de la existencia, al subsumir probablemente todas las relaciones bajo una ecuación uniforme de reglas. El uso del término metabolismo sin hacer esta importante salvedad que lo diferencie claramente de su origen etimológico implicaría el no poder dar cuenta de la mediación en base a la articulación dialéctica y al distingo humano señalado más arriba. Ante esto cabe obviamente la pregunta de cuál es la necesidad de este isomorfismo conceptual cuando lo que se quiere significar son relaciones diferentes, es decir relaciones dialécticas y no sistémico-funcionales.

En pos de intentar superar la dicotomía que una buena parte de las ciencias sociales establecen entre la naturaleza y la cultura/historia –superación altamente necesaria–, es que se viene planteando, retomándolo de Marx, la noción de metabolismo entendiendo lo social como un momento de la historia natural. Marx hacía mención al trabajo como proceso que tiene lugar entre el hombre y la naturaleza destacando cuanto de natural tiene el hombre afirmando así su pertenencia a la naturaleza, pero al mismo tiempo al darle una preponderancia fundamental a la historia, distancia al hombre de la naturaleza sin más, dotándolo de atributos particulares. Pero Marx (1998) también, imbuido por el fuerte clima de época de auge pleno de la biología y más precisamente de las teorías de la evolución que ligaban claramente al hombre como un eslabón en la escala evolutiva, hace referencia en algunos pocos pasajes, a esta relación hombre-naturaleza en tanto relación metabólica, sin explayarse sobre lo que esto implica sino simplemente como diferencia respecto a las posiciones dicotómicas filosóficas y sociales de tinte liberal con las cuales discute en su época.

*“El trabajo es antes que nada, un proceso que tiene lugar entre el hombre y la naturaleza, un proceso por el que el hombre, por medio de sus propias acciones, media, regula y controla el metabolismo (stoffwechsel) que se produce entre él y la naturaleza” ... (el proceso de trabajo) es la condición universal para la interacción metabólica entre el hombre y la naturaleza, la perenne condición de la existencia humana impuesta por la naturaleza”.*

Tanto desde el punto de vista etimológico como desde la historia misma de la ciencia moderna, el metabolismo es definido como “la cualidad que tienen los seres vivos de crear reacciones químicas, para sintetizar sustancias complejas, utilizando otras más sencillas, o degradar a las primeras en otras más

simples”,<sup>479</sup> o como “el conjunto de reacciones bioquímicas y procesos físico-químicos que ocurren en una célula y en el organismo que convierten o usan energía”.<sup>480</sup> Es decir que puede decirse que el metabolismo es “el conjunto de transformaciones químicas que tienen lugar constantemente en los organismos vivos para obtener energía y moléculas sencillas a partir de los alimentos y sintetizar moléculas complejas a partir de éstas” (Tortora-Derrickson, 2013). El estudio de estos procesos es muy antiguo, pero fue precisamente en el siglo XIX cuando se desarrolla el concepto al descubrirse toda una serie de procesos bioquímicos a nivel celular (cfr. Mandal, 2012 y Tomé López, 2015). Se le atribuye al botánico Theodor Schwann (1839) la acuñación del término *metabolische* como modificación del vocablo original *Stoffwechsel* (Bing, 1971) (término este último utilizado por Marx), momento a partir del cual el nuevo vocablo metabolismo se difunde a través de los escritos de toda la disciplina biológica y médica.<sup>481</sup>

Según lo mencionado más arriba, vale referir a la discusión que se entabla en el siglo XIX entre las posiciones que igualan el mundo físico-natural con el cultural (positivismo) de aquellas que lo distancian (historicismo). Es en este contexto que hay que interpretar el uso de la noción de metabolismo. Por un lado, naturaleza y sociedad (más apropiado que cultura para este argumento paradigmático) son momentos que respondería a los mismos patrones básicos en una graduación de la existencia, y por el otro, lo social, dado su carácter cultural único, aparece desconectado de cualquier ligazón con la naturaleza y se explica por sus propias definiciones, es decir que la sociedad (por ser cultura) se auto-legitima y se auto-explica. En el presente y habiendo ya pasado el clima de época de auge biológico que ejercía su influencia sobre las otras ciencias, no hemos superado todavía las dos posiciones antagónicas respecto a la consideración de lo natural y lo social. Estas posiciones, con poco o ningún dialogo entre sí, indican por un lado, la subsunción de todo lo humano a las leyes ecosistémicas (la ecología clásica como rama de la biología que deviene en ecología social o humana) o, por otro, la desconsideración de la naturaleza como integrador esencial de la existencia humana (la mayor parte de las ciencias sociales con más énfasis en aquellas posiciones derivadas del historicismo

<sup>479</sup> Diccionario Etimológico. <http://etimologias.dechile.net/?metabolismo> (13-4-2017)

<sup>480</sup> MedlinePlus. U.S. National Libraire of Medicine. <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/002257.htm> (13-4-2017)

<sup>481</sup> Se toma al “Textbook of Physiology” de Michael Foster publicado en 1876, de amplia recurrencia en el campo biológico y médico de la época, como la estandarización del concepto de metabolismo.

y el interpretativismo). En este contexto contemporáneo, la noción de metabolismo es retomada por varios autores, entre ellos Bellamy Foster (2004) y González de Molina y Víctor Toledo (2014) para intentar salvar esta dicotomía y más precisamente el salto ontológico que deviene de considerar la cultura como entidad absolutamente autónoma. Con los antecedentes recién mencionados y recordando el origen etimológico y científico del concepto, me permito recordar entonces la necesidad de extremar los cuidados teóricos y epistemológicos ante el uso acrítico de la noción de metabolismo. Repasemos algunos de estos usos. González de Molina y Toledo (2014:2) le otorgan al concepto de metabolismo social la capacidad precisa de definir la relación naturaleza-sociedad. Afirman que,

*“el concepto de metabolismo social introduce el análisis biofísico a los intercambios entre sociedad y naturaleza; en otras palabras, este va más allá de la convencional perspectiva sociológica, pero distanciándose de las perspectivas reduccionistas dado que este concepto reconoce que estos intercambios materiales están recíprocamente vinculados con factores sociales exclusivos”.*

Por su parte, Foster (2004: 245) afirma que

*“El concepto de metabolismo, con sus nociones asociadas de intercambios materiales y acción reguladora, le permitía expresar la relación humana con la naturaleza como una relación que incluía las ‘condiciones impuestas por la naturaleza’ y la capacidad de los seres humanos para afectar este proceso”.*

Pero es posible en cambio apelar a un concepto más dialéctico que destacando la relativa continuidad naturaleza-cultura remarque a su vez la inflexión existente entre ambas, para poder dar cuenta así de las diferencias sustanciales entre ambas (Galafassi, 2006). Si bien Marx en su momento o actualmente Foster, de Molina y Toledo no refieren a una concepción estrictamente homeostática (equilibrio biológico) de metabolismo, la continuidad del uso de esta categoría puede prestarse a confusión, dado el explícito significado fisiológico y bioquímico con el cual ha nacido y se mantiene de manera mayoritaria en el amplio campo de la ciencia y el conocimiento contemporáneos. Las nociones de “articulación” y “mediación” podrán, en cambio, ayudar de forma más precisa para una caracterización dialéctica de la complejidad existente en la relación naturaleza-sociedad pudiendo dar lugar así a la característica humana distintiva de ser artífice y hacedor de su propia historia desde su actividad vital

consciente. Solo de esta manera podrá considerarse el proceso socio-histórico de construcción del territorio al traspasar el hombre los condicionamientos que le impondría un supuesto metabolismo sin historia y sin cultura.

Comenzar a indagar en esta articulación naturaleza –cultura/sociedad se vuelve entonces una tarea necesaria. Esta articulación al mismo tiempo que denota una gradación en continuidad se posiciona en base a una inflexión dotada de claras diferencias, diferencias que son consustanciales a esa continuidad y que por lo tanto nunca podrá vérselas como determinantes de una concepción dicotómica. Al respecto, y como ejemplo, Lévi-Strauss, buscando algunos criterios más claros que los clásicos conceptos de instintivo y aprendido, para poder establecer la diferencia entre el orden natural y el cultural, postula a las leyes como atributos de la naturaleza, siendo de alcance universal e incluyendo a los distintos casos particulares. En cambio, la cultura transcurre en base al empleo de reglas aplicadas para cada caso particular, es decir que perteneciendo al dominio institucional son privativas de cada grupo humano. En palabras de Lévi-Strauss (1993:41):

*“Esta ausencia de reglas parece aportar el criterio más seguro para establecer la distinción entre un proceso natural y uno cultural...La constancia y la regularidad existen, es cierto, tanto en la naturaleza como en la cultura. No obstante, en el seno de la naturaleza aparecen precisamente en el dominio en que dentro de la cultura se manifiestan de modo más débil y viceversa. En un caso, representan el dominio de la herencia biológica; en el otro, el de la tradición externa...En todas partes donde se presenta la regla sabemos con certeza que estamos en el estado de la cultura...Sostenemos, pues, que todo lo que es universal en el hombre corresponde al orden de la naturaleza y se caracteriza por la espontaneidad, mientras que todo lo que está sujeto a una norma pertenece a la cultura y presenta los atributos de lo relativo y lo particular”.*<sup>482</sup>

---

<sup>482</sup> En este mismo sentido puede también entenderse los mecanismos de agresión y crueldad. La transformación de la agresión del mundo de la naturaleza en crueldad en el mundo de la cultura es un proceso sostenido socialmente por normas y valores, y que va cambiando a través del tiempo. “Pero es obvio que la civilización ha ido sofisticando, al mismo tiempo, los dispositivos socioculturales necesarios para el despliegue de la crueldad. Insistiré que la crueldad siempre implica un dispositivo sociocultural. En esto hay una diferencia sustancial con la agresión, heredad instintiva del hombre. El instinto no es de por sí cruel. Está sujeto a la ley de la sobrevivencia y por eso puede llegar a ser feroz, pero no cruel” (Ulloa, 2000).



De aquí se desprende la doble condición de la especie humana, única a este respecto, que posee atributos tanto biológicos como culturales.

La relación de la sociedad con el territorio marca, por ejemplo, una dimensión de esta diferencia. Mientras que todos los seres vivos viven el territorio en tanto un “dato” exterior que posibilita pero al mismo tiempo limita su existencia debiendo adaptarse a él, el hombre, ser social portador de cultura y hacedor de su propia historia, puede superar esta restricción modificando y construyendo territorios según le plazca de acuerdo a las necesidades/posibilidades del proceso histórico y generando consecuencias por ello. La depredación de los territorios no es más que un ejemplo de esta capacidad humana que precisamente no está presente en el resto de los seres vivos. El proceso actualmente llamado “extractivismo” no es otra cosa que una expresión de esta capacidad diferencial, que como queda en evidencia no es un fenómeno de la contemporaneidad neoliberal sino una condición inherente de la sustancialidad humana que podrá manifestarse o no de acuerdo a múltiples dimensiones y sobredeterminaciones históricamente definidas.

Así, la cultura/historia es la característica distintiva de la humanidad por encima de su realidad biológica. La cultura constructora de historia emerge de la naturaleza, pero no por ello debe considerársela sobrenatural. La evolución cultural, en tanto proceso de transformación y complejización,<sup>483</sup> es un paso por encima de la evolución biológica. Pero ambas coexisten en el tiempo interactuando entre sí.

Los seres humanos organizados en sociedad no son sino un producto de la evolución de la vida sobre la Tierra. La sociedad por tanto no puede aparecer como algo extraño o contrario, aunque tampoco como un simple eslabón más. Corresponde a un grado de organización que adoptó una población específica del ecosistema, pero tan específica que se construye a partir de un grado diferencial. Y en esto los argumentos de aquellos que focalizan más en la continuidad evolutiva de lo natural nos resultan parcial y relativamente útiles frente a aquella tendencia que disecciona a la naturaleza de la cultura como si se tratase de dos realidades claramente diferentes. Es así que nos podemos valer ahora de Edgar Morin (1983), con la salvedad recientemente expresada:

---

<sup>483</sup> Es crucial quitarle al concepto “evolución” la carga denostativa que implica asociarlo con “evolucionismo social” en tanto imperio de la competencia individualista y victoria de los “más aptos”. Es necesario superar esta tara sociologista que deviene de considerar a lo social disociado de toda naturaleza y condición biológica de la existencia humana.

*“Disociando evolución biológica y evolución cultural como si de dos cauces distintos se tratara, se nos hacen incomprensibles, no solo los primeros pasos del proceso de hominización, sino también la culminación del mismo”.*

Lo importante de esta definición es el énfasis puesto en aquello que existe de continuidad pero que de ninguna manera es suficiente para explicar la totalidad dialéctica de lo que existe. No son dos cauces, tal como afirma Morin, pero tampoco es un solo cauce con grados basados en una única definición. La aparición de lo humano implica de por sí una ruptura, pero una disociación.

Contrario a esta disociación tan mayoritaria en las ciencias sociales contemporáneas, es importante reafirmar entonces que la sociedad es también naturaleza, por cuanto sin el sustrato biológico-físico-químico la cultura/historia no existiría, dado que la cultura es producto de los hombres que hacen su propia historia (construyendo y reconstruyendo su territorio) y que deben su existencia a sus “cuerpos”, que son entidades biológicas, antes que nada. Por otro lado, la naturaleza es también sociedad, en tanto la primera es apprehendida necesariamente a través del pensamiento y el accionar humano. Esto genera una pluralidad de concepciones sobre la relación sociedad-naturaleza que serán también históricamente definidas. De esta manera la relación de la sociedad con la naturaleza se vuelve también una cuestión política debido a la diversidad de posturas posibles articulándose en jerarquías posibles debido a procesos de construcción hegemónica. Las leyes naturales y las nociones teóricas devenidas del campo biológico muy lejos están de poder explicar estos fenómenos complejos. La interpretación de las leyes de la naturaleza son modelos creados por el hombre en su continuo intento de conocer para aprovecharla y transformarla. Estos modelos son históricos y por ello cambiantes, desde estadios de veneración supersticiosa hasta de entendimiento explícito para su uso y transformación. El mundo, según las diferentes religiones, ya fue encontrado por los hombres como algo acabado e inmodificable. Desde un pensamiento crítico-dialéctico, en cambio, sin dejar de reconocer, por supuesto, que el mundo físico tiene una existencia previa al mundo humano, se plantea un decisivo cambio de acento:

*“desde que el hombre aparece sobre la Tierra, la materia deja de existir independientemente de la conciencia del hombre, porque desde el primer momento el hombre actúa en y sobre la materia, y la transforma. (...) Desde la aparición del sujeto, el objeto pierde su independencia, entra en permanente relación con el sujeto, y ambos sólo existen en función de y a*

*través del otro, sin que ninguno pueda concebirse 'independientemente' del otro"* (Peña, 1958).

Hablamos entonces de diversidad en la unidad compleja, diversidad que se expresa en niveles/momentos interrelacionados en un continuo jerárquico dialécticamente constituido. La articulación entonces implica reconocer la existencia de diferentes órdenes de la realidad (no en el sentido de compartimentos o estratos separados, pero tampoco en el de simples fases secuenciales de una totalidad indiferenciada) que en conjunto constituyen una unidad compleja y diferenciada de tal manera que no le cabe ni la explicación sistémica de un todo no jerárquico, ni la interpretación historicista dicotómica que diferencia y divide la naturaleza de la cultura. Esta complejidad de organización de la materia que se expresa a través de los diversos niveles/momentos ónticos que integran la realidad, remite obviamente a la dialéctica en Hegel (1966 [1807]) al referirse a momentos dialécticos de la tríada tesis, antítesis y síntesis; pero también a la existencia de una estructura de la realidad en la cual se ven reflejadas las diversas modalidades del ser y sus categorías en lo que podemos definir como niveles o campos de la existencia.<sup>484</sup> Hablo de niveles/momentos como categoría compleja y no simplemente de niveles y de momentos como categorías simples y claramente diferenciadas. Es que el nivel remite necesariamente a una estratificación que, si bien tiene cierto carácter jerárquico, podría pecar de una característica de estratificación en capas separadas y diferenciadas sin mucha más relación que la continuidad en la sucesión de escalones. Y el momento, retomando a Hegel, podría remitir a su idea de la totalidad orgánica, absolutamente válido en su contexto histórico-intelectual pero que en el debate del presente obliga a marcar una distancia por la tendencia a la biologización de la existencia por parte de tantas interpretaciones ambientales; y porque además justamente lo que estoy tratando de marcar es que el nivel/momento socio-cultural representa un salto cualitativo, que si bien y obviamente de manera dialéctica contiene a los otros dos en tanto contradicción, traza una ruptura la cual solo puede ser explicada en sí misma (como momento dialéctico) y que refiere, por ejemplo, a aquello de la norma antes referida.

---

<sup>484</sup> Coraggio, 1989 y Federico, 1990 utilizan esta diferenciación entre campos y categorías en el análisis específico del espacio y de la articulación sociedad-naturaleza desde una lectura marxista, retomando ciertas formulaciones de Nicolai Hartman (1954) quien con independencia de la dialéctica reconoce "*cuatro estratos principales que describen el perímetro de los diversos aspectos ontológicos del mundo real*" (Lo físico, lo viviente, lo psíquico y lo espiritual). Transformando la idea de estrato desde un punto de vista dialéctico y dotándolo por lo tanto de un fuerte carácter relacional es que podemos considerar la noción de niveles/momentos, otorgándole a su vez también materialidad a lo humano de tal manera de constituir un nivel/momento socio-cultural complejo que incluye obviamente el perfil de la subjetividad y lo espiritual junto a la materia.

Los niveles/momentos ordenados por tipo de complejidad en sucesión dialéctica serían: 1) un nivel/momento físico-químico, el mundo natural explicado a partir de las leyes de la gravedad, de la termodinámica, etc.; 2) un nivel/momento explicado a partir de las leyes de la biología, involucra todos los fenómenos de la vida, de la estructura y funcionamiento de los organismos, de las relaciones entre los seres vivos y de estos con su ambiente. Las leyes del primer nivel son aplicables a este, pero no suficientes. Las leyes físicas son resignificadas por las leyes biológicas. 3) y el último nivel/momento, el histórico-cultural perteneciente a lo social-humano, que opera a modo de síntesis dialéctica. En este son aplicables las leyes físicas, resignificadas por la biología, pero son limitadas para comprender todos los fenómenos de la especie humana. Aquí es necesaria la comprensión de los procesos socio-culturales en sus propios términos teórico-epistemológicos en tanto implican una especie de salto. Por cuanto crean la capacidad tanto de interpretar e interpretarse –construyendo tanto las significaciones subjetivas como las sociales– así como de intervenir sobre los otros dos y sobre sí mismo de manera no tan discreta. Pero me refiero a un salto que no rompe la continuidad y totalidad dialéctica (pero que ya no puede vérsela como una totalidad orgánica), es decir que no deben dejar de vérselos articulados dialécticamente con la comprensión de los fenómenos biológicos y físicos que los interpenetran.

Numerosos y diferentes factores intervienen entonces en las variadas formas en que se da la articulación sociedad-naturaleza. No está de más reiterar que apelo a articulación y a sociedad y naturaleza en tanto diferenciación dialéctica de niveles ónticos que a su vez se inscriben en un proceso de unidad en términos de la evolución físico-biológica-cultural histórica que se expresa también en todo proceso de territorialización intrínseco a toda relación social. La combinación de los diversos elementos define una organización dinámica que se formaliza a través de procesos en donde las relaciones adquieren diferentes formas y grados. La dinámica de sucesión dialéctica en el tiempo imprime cambios permanentes, alterando pausada o bruscamente las condiciones de funcionamiento del todo o alguna de sus partes. La presencia de un intrincado conjunto de interrelaciones determina que la realidad socio-natural adquiera una complejidad muy alta. La sumatoria de fenómenos en constante interrelación origina múltiples procesos en donde los componentes no son totalmente independientes en la medida en que se determinan mutuamente. Pero esto no equivale a afirmar que todos los elementos representen el mismo nivel jerárquico, desempeñando cada uno su papel en igualdad de condiciones y posibilidades. Complejidad no es sinónimo de igualdad en la estructura in-

terna. Por el contrario, es posible distinguir en cada problemática los aspectos determinantes en la cadena de relaciones (Galafassi, 2006).

Es en este sentido de articulación dialéctica entre entidades ontológicas diversas que componen la totalidad socio-natural que la noción de metabolismo, por sus derivaciones, podría ser revisada. Y esto tiene sentido luego de una larga discusión existente entre ciencias de la naturaleza y ciencias de la cultura, incipiente por cierto en los años de *El Capital*, de donde actualmente se retoma esta categoría sin tomar demasiado en cuenta el tiempo y la discusión transcurrida. Varios autores, como dije, recogen en el presente la noción de metabolismo entre sociedad y naturaleza. Foster (2004:220), por ejemplo, rescata y hace hincapié en la noción de fractura metabólica, aquella “fractura irreparable” que habría “*surgido en este metabolismo como consecuencia de las relaciones de producción capitalistas y la separación antagonista entre ciudad y campo*”. Es aquí donde las derivaciones teóricas del concepto de metabolismo aparecen en escena. La noción de fractura metabólica, que aparecería recién con el capitalismo, pareciera referir a una idea de comunidad de componentes diversos en el marco de un sistema homeostático en donde un proceso disruptivo vendría a fracturarlo. Pero, sin embargo, la misma aparición de la especie humana, portadora de cultura y por lo tanto de voluntad supone esta ruptura. Es el hombre como ser complejo (que presupone física, biología y cultura) el que rompe toda supuesta homeostasis natural, que podríamos identificar como característica de todo sistema ecológico. Si a la relación entre componentes físico-químicos y biológicos que arman todo sistema ecológico la podemos definir como metabolismo, dada su definición etimológica, por cuanto implica la relación entre componentes de la realidad que guardan similitudes básicas al responder, por ejemplo, a “leyes” físicas y biológicas; la aparición del hombre, por el contrario, implica una superación dialéctica de esta supuesta determinación metabólica al aparecer la cultura que nos trae al mundo de las reglas y las normas que están construidas dialéctica e históricamente por sobre cualquier determinación físico-natural. La potencialidad de la especie humana de trascender el metabolismo natural y poner en jaque la misma continuidad de los sistemas ecológicos, nos habla precisamente de esta capacidad humana por decidir más allá de las leyes físico-químicas y biológicas en base a sus cualidades que están por encima de estas. La cultura/historia media ante lo natural transformando y construyendo el existir. La conjunción de esta “voluntad” –no metabólica– esencial a toda existencia humana y el principio rector de la maximización de las ganancias del modo de producción capitalista (basado en reglas y normas particulares histórico-culturales que lo diferencian de otros modos de producción) es aquello

que en el presente o el futuro cercano nos puede llevar a la llamada catástrofe ecológica, poniendo en duda la propia continuidad de la civilización humana. Ninguna otra especie sobre el planeta que está sometida efectivamente al metabolismo de todo sistema ecológico tiene esta capacidad, debido precisamente a su ajuste a las leyes que regulan la homeostasis –dinámica y cambiante, por cierto– ecosistémica. Solo el poseer cualidades que van más allá del llamado metabolismo posibilita intervenir fracturando los sistemas ecológicos, con todas las consecuencias que esto implica para la humanidad dada la continuidad dialéctica de la existencia. El desarrollo en estos últimos 150 años de la historia ecológica como disciplina ha descubierto y demostrado infinidad de casos de catástrofes ecológicas espacialmente localizadas, es decir zonales, mucho antes del advenimiento del modo de producción global capitalista y de la separación ciudad–campo. Esto habla claramente que la capacidad por alterar los sistemas ecológicos es una capacidad asociada a lo humano como especie y su patrón histórico de territorialización y no de manera exclusiva o primordial al Capital en tanto relación social que define el modo de producción capitalista. Esto de ninguna manera contradice el crecimiento exponencial que supone la aparición del capitalismo en términos de intervenir sobre los ecosistemas naturales extrayendo recursos y transformando y construyendo territorios, potenciando así geométricamente la capacidad humana por separarse de la naturaleza para transformarla y hasta degradarla profundamente. Es decir que el capitalismo lo que hace es potenciar y maximizar la fractura intrínseca al proceso de hominización en lugar de ser el creador de la misma como pareciera sostener Foster.

La consideración de los niveles/momento de la realidad en relación dialéctica y la noción de ruptura que implica el paso de un nivel/momento a otro es aquello que nos ayudará a explicar las contradicciones presentes entre naturaleza y sociedad a pesar de las continuidades de base que subyacen y la consecuente construcción social del territorio. Esta idea de ruptura, aunque apuntando a otro objetivo teórico, fue tomada por ejemplo por J.C. Marín (1984) en sus reflexiones sobre el poder. Rescatando afirmaciones de Marx, plantea una “doble existencia” primera del hombre, subjetiva y objetiva, ligando la aparición de la propiedad con el emerger social desde su origen primigenio natural. Lo subjetivo refiere al individuo en lo social, a los cuerpos humanos en relaciones intersubjetivas; y lo objetivo a su ligazón con la naturaleza, al cuerpo humano en tanto expresión de la definición físico–biológica.<sup>485</sup> Y será la mediación con lo social aquello por lo cual el hombre se vincula con la naturaleza a la cual pertenece, pero de la que se

---

<sup>485</sup> “...tanto subjetivamente en cuanto él mismo, como objetivamente en esas condiciones inorgánicas naturales de su existencia” (Marx, 1978); “El ámbito de la subjetividad es el ámbito del individuo –

ha diferenciado, “*la propiedad significa pertenecer a una tribu o comunidad y tener en ella una existencia subjetiva-objetiva, y por mediación de esta comunidad estar en relación con la tierra como con su cuerpo orgánico*” (Marx, 1978). En esa doble existencia como momento histórico de la cual parte la evolución del hombre no existen condiciones de producción porque estas condiciones aparecen después de la ruptura entre lo objetivo y lo subjetivo en donde a su vez aparece la noción de propiedad como constitutivo de lo social.

*“La ruptura entre sujeto y objeto es posterior; no es un presupuesto. La ‘propiedad’ se constituye en una escisión que ha tenido que constituirse, en una ruptura que ha tenido que realizarse. El momento, por tanto, en que la propiedad asume un carácter social, como proceso de constitución de lo “social”, es algo que debe ser explicado como una forma de profundización de la ruptura entre el campo de la subjetividad y de la objetividad”* (Marín, 1984).

La ruptura equivale a la interposición de lo social entre la existencia objetiva (ser en la naturaleza) y la existencia subjetiva (ser en la sociedad). Es decir que la doble existencia es escindida y objetividad y subjetividad se relacionan a partir de la articulación y mediación de las relaciones sociales. Deja de existir una relación directa entre los cuerpos de los individuos en sociedad y las condiciones naturales, dado que lo “social” media entre ambos. Es decir que “*El concepto de propiedad nos remite al ‘ser social de las cosas’, ese es su anclaje etimológico y también histórico*” (Marín, 1984).

Y de esta escisión y aparición de la propiedad podemos inferir el origen de la noción de territorio, en tanto espacio social de construcción de las relaciones entre los hombres. El territorio en tanto apropiación del espacio es clave para entender la dialéctica naturaleza-sociedad pues nos remite al nudo de esta problemática. La naturaleza es transformada a partir de la apropiación de un espacio y su constitución como territorio por parte de un determinado grupo social que podrá entrar en disputa con otro. El territorio a la vez que es apropiado (extrayendo y utilizando componentes-recursos) es también producido. El territorio es de algunos, los que a su vez se diferencian en el acceso al mismo, y no es de otros. Y serán tanto las propiedades naturales del territorio como sus características espaciales, así como sus implicancias socio-políticas las que definirán la potencialidad de acceso al mismo y las disputas en torno de su intervención.

---

*cuerpo humano; y el ámbito de la objetividad es el de los individuos – cosas, de las leyes de la naturaleza”* (Marín, 1984).

Es entonces que concebir a la totalidad socio-natural como aquella que involucra elementos y relaciones de diferente orden constituye el marco necesario para entender estas múltiples relaciones dialécticas. La red o constelación de conexiones causales se establece entre una infinidad de componentes en los que influyen factores de distinto nivel categorial de tal manera que esta totalidad no puede ser explicada únicamente con principios rectores, categorías y nociones propios de solo alguno de estos órdenes de la realidad, sea tanto del mundo físico-químico, del biológico o del socio-cultural. Todo lo social-subjetivo tiene un sostén-portante objetivo que es físico-biológico. La relación sociedad-naturaleza debe ser vista como una relación de intercambio articulado, mediado; en donde lo esencial es poder definir y explicar el tipo y grado de la mediación. Dada la existencia de una ruptura al constituirse lo social como diferenciado de lo natural, la articulación sociedad-naturaleza-territorio no puede pensarse como formada por relaciones lineales que se establecen en forma simple y directa entre fenómenos de racionalidades similares. Habiéndose superado entonces lo que Marín define como “doble existencia”, tenemos que considerar a los procesos naturales configurándose en base a una serie de principios propios de lo físico y biológico; y a los procesos sociales y culturales-históricos definiéndose y cobrando significación a partir de condiciones y factores específicos en donde entra primordialmente en juego la construcción subjetivo-social.

Así, lo social no puede reducirse a un conjunto de fenómenos que se igualan en su explicación y comprensión a los fenómenos de la naturaleza, pero tampoco es algo absolutamente extraño a lo natural. La articulación entre naturaleza y sociedad supone el entrar en juego instancias diferenciadas, mediadas en un tiempo y espacio particular a partir de relaciones sociales, originando objetos y procesos complejos que requieren un conjunto de categorías analíticas capaces de discernir la trama aparente y las formas subyacentes de la problemática.

Es así que esta articulación se expresa en un proceso de mediación, por cuanto nunca es una relación directa y simple, sino dialéctica, compleja e indirecta, entrando un juego una cadena diferencial de componentes y momentos en una sucesión histórica que se construye en base a contradicciones y fenómenos entrelazados que hacen surgir lo nuevo en una sucesión en espiral retroalimentando las condiciones de origen y causación de los procesos. El territorio representa justamente una de las expresiones más claras de esta articulación al emerger como cimentación de esta mediación dialéctica. Partiendo del hecho que la totalidad es distinta de sus partes constituyentes y entendiendo que lo subjetivo-social se conforma de manera particular en relación a lo objeti-



vo-físico/biológico, se llega necesariamente a la conclusión de que la realidad socio-natural está constituida sobre distintos niveles de especificidad. Y deben ser estas especificidades aquellas a considerar en lo atinente a la producción del territorio. Es así que para comprender la ocupación, modificación y construcción de lo territorial se hace necesario primero tener presente las características que asume la articulación naturaleza-sociedad, por cuanto el territorio y su aprovechamiento y usufructo será el resultado de esta articulación mediada.

## **Un repaso histórico: extractivismo o acumulación**

Para percibir y entender toda la complejidad del proceso de relación sociedad-naturaleza-territorio es necesario tomar el proceso extractivo en tanto integrante de un complejo entramado de relaciones, operaciones y procesos que adoptan las formaciones sociales en tanto estrategia de producción, distribución y reproducción de los recursos (naturales y humanos), los beneficios y el trabajo (Marx, 1998). Por esto, resulta indispensable pensar al proceso extractivo (en tanto práctica), más que al extractivismo (en tanto fenómeno sustantivo) como una etapa del proceso total de la acumulación. Y como etapa, va sufriendo –al igual que el proceso de acumulación– cambios y transformaciones a lo largo del tiempo, pero siempre en relación con los principios básicos que implican tanto la explotación del trabajo como de la naturaleza (1ra y 2da contradicción del capital).

Si el proceso de acumulación capitalista tiene ya casi cinco siglos de existencia es obvio esperar que el proceso extractivo se haya modificado ampliamente, atendiendo especialmente al dinámico ritmo de innovación tecnológica que caracteriza al capital. Sin embargo, esto de ninguna manera implica que con cada renovación se acceda a un nuevo (neo) proceso extractivo ni nuevo (neo) proceso de acumulación.<sup>486</sup> La lógica capitalista que subyace no deja de asentarse en tanto estrategia de explotación y dominación, en la extracción de

---

<sup>486</sup> En relación al concepto de neoextractivismo que algunas posiciones esgrimen como noción diferenciadora, vale recordar que desde una perspectiva dialéctica referir un momento en base al prefijo “neo” es por sí mismo obvio y evidente, por cuanto la dialéctica implica precisamente una dinámica cambiante. Por lo tanto, lo “neo” resultaría redundante, debido a que cada nuevo momento del proceso dialéctico implicaría un “neo”-momento. Solo desde miradas que fijan la realidad y la conciben más bien estática, asume el prefijo “neo” algún sentido por cuanto con él se refieren al cambio como una novedad. Claramente no es el caso si entendemos al proceso extractivo como un componente esencial del proceso de acumulación moderno, en donde el cambio y la novedad son unas de sus definiciones fundantes.

plusvalía y producción de desigualdad al separar medios de producción y fuerza de trabajo.

La articulación sociedad-naturaleza-territorio debe entenderse como mediación dialéctica. Es la mediación social la forma de articulación existente entre los mundos físico-biológicos y el mundo humano (que incluye dialécticamente al primero), y es irremediamente mediación pues cada uno de ellos, si bien conforman la unidad diversa naturaleza-cultura/historia, se configura en base a premisas particulares y características singulares. Esta articulación sociedad-naturaleza-territorio y esta unidad dialéctica de la existencia implica siempre el aprovechamiento de la naturaleza por la sociedad más sus diversas formas de representarla y la consecuente construcción social de un territorio.

El hombre en sociedad tiene desde siempre la capacidad de “trascender histórico-culturalmente” las leyes ecosistémicas, convirtiéndose así en sujeto que interactúa con la materia y el espacio, los piensa y los transforma. Esta transformación implica la valorización y utilización de esta materia, la representación y extracción de componentes de la naturaleza y los resignifica al introducirlos en su propio proceso de producción y reproducción en relación siempre a un régimen de acumulación predominante (material y simbólico); procesos que contienen al mismo tiempo la construcción de uno y múltiples territorios. Esta transformación permanente y creciente, implica necesariamente un proceso social, histórico y cultural de construcción del territorio a partir de un espacio dado naturalmente o ya previamente transformado, un territorio así, que se hace moldeando y remodelando el espacio natural en pos de su aprovechamiento.

Esta construcción y reconstrucción territorial se hace siempre sobre la base de la extracción de recursos de la naturaleza, extracción que es inherente al ser de lo humano sobre la tierra, pero que se enhebra en cada momento histórico y en cada espacio con determinados patrones de acumulación que son aquellos que definirán tipo e intensidad de esta extracción. Así, el proceso de extracción nunca es la variable independiente del proceso. Y esta construcción está mediada también por la conflictividad, dadas las relaciones antagónicas inherentes a toda sociedad de clases y que configuran un determinado proceso y modo de acumulación.

En cuanto al proceso socio-histórico regional, podemos confirmar, que la historia del desarrollo de los países latinoamericanos ha sido definida primariamente por la ecuación capital-recursos naturales/territorio, por cuanto emergieron al mundo moderno con un papel predominante de dadores de materias

primas, ya sea recursos minerales o agropecuarios. La cita de Cristóbal Colón en su “Diario de Viajes” no deja lugar a dudas:

*“yo estaba atento y trabajaba de saber si había oro, y vide que algunos dellos traían un pedazuelo colgando en un agujero que tenían a la nariz, y por señas pude entender que yendo al Sur o volviendo la isla por el Sur, que estaba allí un Rey que tenía grandes vasos dello, y tenía muy mucho” (porque) “del oro se hace tesoro, y con él quien lo tiene hace cuanto quiere en el mundo y llega a que echa las ánimas al Paraíso”.*

Es claro que el mismísimo “descubrimiento” y colonización llevaba en su impronta el objetivo de aprovecharse de los recursos materiales y humanos disponibles en las tierras más allá del Viejo Mundo para que sirvieran de incentivo y estímulo al proceso de acumulación capitalista de la Europa moderna naciente.

El hoy llamado extractivismo, es en realidad intrínseco, cuanto menos,<sup>487</sup> a la modernidad misma y muy especialmente al “nacimiento” de Latinoamérica y el resto de la periferia como resultado de la expansión europea moderna. Es sin dudas en la modernidad cuando el usufructo de la naturaleza y el espacio se intensifican exponencialmente para ponerlo al servicio de la ganancia. En todo caso lo que ha variado en estas últimas décadas, además de las herramientas tecnológicas, fue una presencia complementaria en mayor o menor medida de algún proceso parcial de industrialización. De ahí que aquellos que la definen como extractivista (o neoextractivista) están de alguna manera soslayando la historia latinoamericana y de la propia modernidad, planteando como novedad un proceso que define a toda la trayectoria de “acumulación dependiente” del subcontinente americano.

La territorialización capitalista es, por propia definición, sinónimo de instrumentalización diferencial del territorio que conlleva en sí mismo los mecanismos extractivistas. Extractivismo significa no solo extraer componentes de la naturaleza para el sostenimiento, sino una extracción asociada con el proceso de acumulación, ganancia y desigualdad de clases. El extractivismo de la modernidad capitalista es consecuencia precisamente de la racionalidad instrumental que se constituye con la propia modernidad y no sólo en las últimas décadas neoliberales. Instrumentalidad, por cuanto la naturaleza pasa a ser primordialmente un objeto de usufructo en tanto instrumento esencial

---

<sup>487</sup> Decimos “cuanto menos” dado que, y como afirmamos más arriba, el ser humano como especie se constituye cultural e históricamente a partir de su capacidad diferencial para la utilización de la naturaleza a través del proceso extracción-producción-consumo.

para la construcción del “confort” (ideario de felicidad según la razón subjetiva) (Adorno y Horkheimer, [1947] 1971; Galafassi, 2004). Este extractivismo que responde a la maximización de las ganancias variará en su expresión y modo de articulación a medida que los procesos de producción económica y reproducción social y política vayan evolucionando, de manera que lo que ayer no era extraíble o transformable, hoy sí ya pueda serlo; y de lo que ayer no era una necesidad, hoy se erija como tal. Más que hablar de “neo” quizás sería más preciso definir como “ni todo nuevo, ni siempre igual”.

La particular conjunción entre tecnología y territorio constituye un eje clave de la competencia internacional a la vez que pilar fundamental en el proceso de construcción de hegemonía. Las disputas internas al capital, disputas por el grado de participación en la distribución de los beneficios, se expresan cada vez más fuertemente, tanto en el desarrollo tecnológico como en la carrera por la búsqueda y transformación de territorios, ya sea para la extracción de los recursos-insumos como para la construcción de mercados de consumo (de esos recursos extraídos y transformados). Esto viene generando relaciones desiguales entre los territorios y las naciones gestando situaciones diferenciales de desarrollo, subdesarrollo, dependencia, desigualdad y subordinación.

Si la propia acumulación originaria se basó en la apropiación por la fuerza (mediación violenta) de tierras y recursos para convertirlos en la matriz esencial de arranque del sistema capitalista de producción, su evolución posterior no estuvo tampoco ajena a esta ecuación expropiatoria (lo que hoy se denomina “extractivismo”). Esta acumulación, basada en la predación y la violencia sin disimulo, en un sector (clase social y territorio), mediada por la desposesión de otro adquiere entonces en la actualidad una evidente visibilidad, cuando el agotamiento de muchos recursos está llamando la atención incluso al propio capital.<sup>488</sup>

---

<sup>488</sup> Vale aclarar que este proceso de crecimiento y desarrollo basado en la desposesión, el saqueo y el pillaje no es privativo del capitalismo, aunque el ritmo y la eficiencia del actual proceso de predación es inhallable en cualquier ejemplo del pasado. De diversas formas y expresiones, se lo registra en reiteradas oportunidades en la historia de occidente. Vale citar solo algunos ejemplos, la conquista sucesiva de círculos concéntricos como nuevas zonas de pillaje en el período de la decadencia romana (cfr. Chaunu, Pierre: *Historia y decadencia*, Madrid, Granica, 1991); o la llamada “revolución industrial en la baja edad media”, asentada, entre otras cosas, en otro proceso de pillaje colonial motorizado por las Cruzadas (cfr. Gimpel, Jean: *La revolución industrial en la Edad Media*. Madrid, Taurus, 1982; Gaudin, Thierry: *Les metamorphoses du futur*. Paris, Económica, 1988); o las llamadas crisis de subproducción que terminan agotando los recursos naturales, características de economías con alta predominancia del sector agrícola.

Fue muy intensa la discusión sobre estos tópicos en las décadas previas a la instalación del neoliberalismo y nos remiten de alguna manera a las discusiones actuales sobre el desarrollo y el extractivismo. Las discusiones y reflexiones sobre la relación metrópoli-satélite, desarrollo-subdesarrollo, liberación-dependencia, civilización-formación social, etc., se centraban justamente en la discusión sobre la producción y distribución de los recursos, que incluye obviamente todo lo referido a la actividad extractiva, pues no hay producción sin extracción.<sup>489</sup> Si el hoy llamado extractivismo no estaba presente como concepto tiene que ver, por un lado, con la todavía escasa sensibilidad ambiental de aquellos años, pero también, por otro lado, con la secuencia intelectual obvia que remite a la renovación permanente de las categorías y de su capacidad de interpelación de la realidad en dialéctica relación con los procesos sociopolíticos.

Sin embargo, esta renovación permanente no implica desconocer o no reconocer la existencia de un modo de acumulación particular. Por el contrario, lo ideal sería recuperar conocimientos y discusiones previas sobre su caracterización y profundizar en su análisis. Un ejemplo interesante es el aporte de Federici ([2004] 2010) sobre el rol de las mujeres como reproductoras de la fuerza de trabajo y sobre la necesidad del aniquilamiento de miles de mujeres consideradas “brujas”, en el proceso constitutivo del capitalismo como sistema dominante. Las mujeres al ser consideradas como máquinas de producción de nuevos trabajadores también son parte del proceso dialéctico acumulación-producción-extracción. Así, la innovación intelectual, dentro de los estudios dialécticos y complejos estructurados sobre la reflexión del modo de acumulación, es una tarea fundamental para continuar re-pensando en profundidad el mundo en el que vivimos.

En resumen, el extractivismo implica una mirada sobre lo emergente, cuando lo importante sigue siendo una perspectiva de raíz, de la fuente misma de los sucesos. Entonces, la recuperación del análisis del capitalismo como modo de acumulación y de la lucha de clases como conflicto social inherente, forma parte tanto de la disputa política como de la disputa epistemológica, en el contexto actual. Para estas disputas, no es suficiente elegir un tema de investigación/estudio/enseñanza de relevancia histórico-coyuntural; sino que también es clave el modo de analizar ese tema y los presupuestos que cada herramienta conlleva.

---

<sup>489</sup> Para esto revisar, por ejemplo: Furtado, 1964; Gunder Frank, 1970; Ribeiro, 1972; Marini, 1973; Bamber, 1974 y Dos Santos, 1978.

## Extractivismo como un componente de la Acumulación

Acumulación primitiva, reproducción ampliada y nuevos cercamientos representan una ecuación importante a la hora de entender la estrategia de apropiación de la naturaleza y construcción del territorio en la sociedad capitalista. Los nuevos cercamientos entonces implican la apropiación de aquellas porciones de territorio y espacios de vida aún no incorporados plenamente a la lógica del capital, reeditando así algunos de los procesos de la llamada acumulación primitiva que conviven de esta manera con los mecanismos predominantes de la reproducción ampliada.

Así, debemos considerar a la “segunda contradicción del capital” (O’Connor, 1988, 2001), como aquel proceso que trata en tanto mercancía a la naturaleza y el espacio, de tal manera de poder incluirlos en su ecuación instrumental. La tendencia es al socavamiento de la propia base natural de sustentación del sistema productivo, dado que el capital no puede prever los costos de reproducción de la naturaleza en pos de una sustentabilidad real, debido a que afectaría claramente la tasa de ganancia.<sup>490</sup> En este esquema de racionalidad instrumental, segunda contradicción y conjunción de procesos de acumulación, se vienen definiendo históricamente toda una serie diversa de recursos estratégicos que se relacionan dialécticamente: por un lado, aquellos que la dinámica global del capital define como recurso demandado en un momento histórico determinado y, por otro, aquellos que las condiciones ecológicas regionales determinan como aptos para ser producidos o extraídos en cada territorio. Podemos hablar de un proceso extractivo que se va transformando en base a la innovación tecnológica permanente y a la propia dinámica de cambio del proceso de acumulación.<sup>491</sup>

<sup>490</sup> Para un desarrollo más extendido sobre estos procesos de ocupación y apropiación del territorio y los recursos desde un análisis de la relación entre acumulación primitiva, reproducción ampliada y viejos y nuevos cercamientos ver: Galafassi, 2015 y 2014.

<sup>491</sup> En esta continuidad extractiva en función del proceso de acumulación, el caucho, es un ejemplo histórico en la América Tropical, la plata lo es en la América Andina, el quebracho en América Subtropical. Más contemporáneo, la explotación de los hidrocarburos y de minerales no deja de generar conflictos socio-políticos y territoriales, donde entran en juego intereses geoestratégicos estadounidenses, capitales multinacionales de base europea y gobiernos con orientación popular-reformista o conservadora. Sin ir más lejos, es importante no dejar pasar los importantes conflictos geopolíticos derivados por la posesión de los yacimientos de gas y petróleo en las recientes historias de Venezuela y Bolivia, más la llamada Guerra del Agua, también en Bolivia, o las más recientes disputas en torno a la potencial energía hidroeléctrica de los ríos patagónicos tanto como los cuestionamientos al avance de la frontera hidrocarburi-fera con el *fracking* en dicha región, los cuales muestran de forma elocuente lo central de esta

Alienación socio-ecológica, “extractivismo” histórico e instrumentalización de la razón están en la base y las consecuencias de todos estos procesos de acumulación basados en la territorialización extractiva desde que el continente americano es “descubierto” por el capital europeo. Es así que la caracterización que hiciera Galeano en Las Venas Abiertas de América Latina en la década del ´70 sigue absolutamente vigente, poniendo en entredicho los supuestos “descubrimientos intelectuales” del extractivismo o neo-extractivismo.

*“Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. A cada cual se le ha asignado una función, siempre en beneficio del desarrollo de la metrópoli extranjera de turno, y se ha hecho infinita la cadena de las dependencias sucesivas, que tiene mucho más de dos eslabones, y que por cierto también comprende, dentro de América Latina, la opresión de los países pequeños por sus vecinos mayores y, fronteras adentro de cada país, la explotación que las grandes ciudades y los puertos ejercen sobre sus fuentes internas de víveres y mano de obra. (Hace cuatro siglos, ya habían nacido dieciséis de las veinte ciudades latinoamericanas más pobladas de la actualidad)” (pp.16).*

En definitiva, la clave diferenciadora no está en pensar en extractivismo sino en acumulación, entendiéndolo como la articulación entre el despojo, o sea los mecanismos de la acumulación primitiva, y la reproducción ampliada del capital. El extractivismo es solo un instrumento para la acumulación capitalista y debe ser tratado conceptualmente como tal. El eje está en la lógica de acumulación. Para terminar con el extractivismo es necesario discutir todo el proceso complejo y dialéctico de la acumulación y sus diferentes facetas y solo en este entramado discutir la etapa extractiva del capital.

---

cuestión. Primordial es también mencionar el proceso creciente de sojización de América del Sur, que arrasó con ecosistemas, agrosistemas y culturas, constituyéndose no sólo en la extracción de un recurso en base a su “oportunidad” en términos de su demanda por las naciones más industrializadas (alimento de ganado y biodiesel) sino que también en la aplicación de la tecnología más concentrada y asociada a fuertes niveles de dependencia.

## Bibliografía

### Metabolismo

- FEDERICO SABATE, A.: *Naturaleza, sociedad y espacio*. UBA, Cátedra de Sociología Urbana, 1990.
- GALAFASSI, Guido: *Naturaleza, Sociedad y Alienación. Ciencia y proceso social en la modernidad*. Montevideo, Nordan-Comunidad, 2006.
- GONZALEZ DE MOLINA, Manuel y Víctor M. TOLEDO: *The Social Metabolism. A Socio-Ecological Theory of History Change*. New York, Springer, 2014.
- HARTMAN, N.: *La nueva ontología*. Buenos Aires, Sudamericana, 1954.
- HEGEL, G. W. F.: *Fenomenología del espíritu*. Madrid, FCE, 1966 (1807).
- BELLAMY FOSTER, John: *La ecología de Marx. Materialismo y naturaleza*. Barcelona, El Viejo Topo, 2004.
- BING, Franklin C.: *The History of the Word 'Metabolism'*. *Journal of History of Medicine and Allied Sciences*. Oxford University Press, Volume XXVI, Issue 2, pp.158-180, April 1971.
- CORAGGIO, J.L.: *"Sobre la espacialidad social y el concepto de región"*, en: Coraggio, Federico Sabate y Colman (ed.): *La cuestión regional en América Latina*. Quito, Ed. Ciudad, 1989.
- MANDAL, Ananya: *"Metabolism History"*, en *News Medical Life Sciences*, 2012. <http://www.news-medical.net/life-sciences/Metabolism-History.aspx> (13-4-2017)
- MARIN, Juan Carlos: *"Acerca del origen del poder: ruptura y propiedad"*, en *Cuadernos de CICSO*. Serie Teoría nº 10. Buenos Aires, CICSO, 1984.
- MARX, K.: *El capital*, tomo 1. México, Siglo XXI, 1998.
- O'CONNOR, James: *"Capitalism, nature, socialism: a theoretical introduction"*, en *Capitalism, Nature, Socialism*, nº 1, otoño de 1988.
- MARX, Karl: *Manuscritos economía y filosofía*. Madrid, Alianza Editorial, 1968.
- PEÑA, Milcíades: *Introducción al pensamiento de Marx*. Buenos Aires, 1958.
- SCHWANN, Theodor: *Mikroskopische Untersuchungen über die Uebereinstimmung in der Struktur und der dem Thiere Wachstum und Pflanzen* (Investigaciones microscópicas sobre la similitud en la estructura y el crecimiento de la fauna y de la flora). Berlín, 1839.
- TOMÉ LÓPEZ, César: *"Del Metabolismo"*, en *Cuaderno de Cultura Científica*. Universidad del País Vasco, 10 febrero 2015. <https://culturacientifica.com/2015/02/03/del-metabolismo/>



TORTORA, G. J. & B.H. DERRICKSON: "**Metabolism**", en: Tortora GJ, Derrickson BH. *Principles of Anatomy and Physiology*. 14th ed. New Jersey, Wiley and Sons, 2013.

## **Extractivismo**

ACOSTA, Alberto: "**Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición**", en, AAVV: *Más allá del desarrollo, Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*, Universidad Politécnica Salesiana/Fundación Rosa Luxemburg, Quito, Ecuador, 2011, pp. 81-118

ADORNO, Theodor y HORKHEIMER, Max: *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Ed. Sur, 1971 (1947), pp. 77-115.

ALIMONDA, Héctor: *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO-Ciccus, 2011.

BAMBIRRA, Vania: *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México, Siglo XXI, 1974.

DOS SANTOS, Theotonio: *Imperialismo y dependencia*. México, Era, 1978.

FEDERICI, Silvia: *El Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid, Traficantes de sueños, 2010 (2004).

FURTADO, Celso: *Desarrollo y subdesarrollo*. Buenos Aires, Eudeba, 1964.

GALAFASSI, Guido: *Naturaleza, sociedad, alienación. Ciencia y desarrollo en la modernidad*. Montevideo, Ed. Nordan-Comunidad, 2004.

GALAFASSI, Guido: "**Acumulación, Hegemonía y Conflictos Sociales en la historia regional Patagónica: de la ganadería extensiva a la megaminería**", en *PolHis. Dossier Acciones Colectivas, Resistencias y Movimientos Sociales en América Latina*, n° 37, pp. 1-19, 2014; ISSN 1853-7723, [http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/protestas\\_galafassi.pdf](http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/protestas_galafassi.pdf)

GALAFASSI, Guido: "**Acumulación, conflictos sociales y políticos de Estado en América Latina en las últimas décadas. Cambios y rupturas en el escenario regional**", en *Revista Encuentros Latinoamericanos* 2015 (UDELAR-Montevideo). <http://enclat.fhuce.edu.uy/> ISSN: 1688-437X

GUDYNAS, Eduardo: "**Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual**", en, AAVV: *Extractivismo, política y sociedad*, Quito, CAAP (Centro Andino de Acción Popular) y CLAES (Centro Latino Americano de Ecología Social), 2009, pp. 187-225.

GUDYNAS, Eduardo: *Las consecuencias del extractivismo en América Latina*. Entrevista en *La izquierda diario*, 13 de mayo de 2016.

GUNDER FRANK, Andre: *Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina*. Signos, Buenos Aires, 1970.

- MACHADO ARÁOZ, Horacio: **“Crisis ecológica, conflictos socioambientales y orden neocolonial: Las paradojas de NuestrAmérica en las fronteras del extractivismo”**, en *Rebela, Revista Brasileira de estudos Latino-Americanos*, vol. 3, nº 1, 2013, pp. 118-155.
- MARINI, Ruy Mauro: ***Dialéctica de la dependencia***. México, Era, 1973.
- MARINI, Ruy Mauro: ***Dialéctica de la dependencia***. México, Era, 1973.
- MARX, K.: ***El capital***, tomo 1. México, Siglo XXI, 1998.
- MARX, K.: ***Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) [1857-1858]***. México, Siglo XXI, 1978, t. I.
- MARX, K.: ***Formaciones económicas precapitalistas***. México, Siglo XXI, 1971.
- MARX, Karl: ***Manuscritos economía y filosofía***. Madrid, Alianza Editorial, 1968.
- O’CONNOR, James: **“Capitalism, nature, socialism: a theoretical introduction”**, en *Capitalism, Nature, Socialism*, nº 1, otoño de 1988.
- O’CONNOR, James: ***Causas naturales. Ensayos de marxismo ecológico***. México, Siglo XXI, 2001.
- RIBEIRO, Darcy: ***Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos***. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1972.
- SVAMPA, Maristella: **“Extractivismo neodesarrollista y movimientos sociales. ¿Un giro ecoterritorial hacia nuevas alternativas?”**, en AAVV: *Más allá del desarrollo, Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana/Fundación Rosa Luxemburg, 2011, pp. 185-218.

# TENSIONES EN LA RURALIDAD ARGENTINA: SUJETOS CAMPESINO INDÍGENAS EN MOVIMIENTO.

Mariana Gamboa<sup>492</sup>

Gala Aznárez Carini<sup>493</sup>

## Resumen

Durante las últimas décadas, los conflictos territoriales han adquirido en América Latina una magnitud notable, conmoviendo las estructuras agrarias con las cuales la hegemonía de la gramática neoliberal no ha dejado de avanzar sobre las ruralidades en la región. Hecho que no sólo constituye el escenario político de resistencia a la extensión de los enclaves exportadores que comanda la agenda global del mercado financiero de los commodities; sino que ello trastocó los límites de las Ciencias Sociales y abrió una renovada exigencia ineludible con los movimientos sociales que marcan el ritmo de las luchas en nuestra época.

Nuestro país no sólo no ha sido ajeno a dicho proceso, sino que la implosión de conflictos por la tierra que soportan campesinos e indígenas a lo largo y ancho del territorio nacional hoy, expone la urgencia de un problema que, lejos de estar naciendo, se ancla en las raíces de nuestro Estado Nacional. El presente trabajo tiene como objetivo avanzar sobre la caracterización social de los mismos, para analizar alguna de sus inscripciones como sujeto político en la Argentina actual.

**Palabras clave:** Ruralidad – Sujeto político – Frontera agropecuaria

## Introducción

Al menos durante las últimas tres décadas los conflictos por el territorio adquirieron en Latinoamérica una magnitud notable. La visibilidad pública que la lucha por la defensa de la tierra y los bienes naturales toma en los distintos países de la región, ha puesto en el centro de la escena política las consecuencias sociales de una economía comendada por los imperativos extractivistas del mercado mundial de commodities. Esto constituye la cristalización de un

---

<sup>492</sup> Secretaría de Extensión-Facultad de Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora del Programa de Extensión Trabajo Social y Movimientos Campesino Indígenas. Correo electrónico: mgamboa@unc.edu.ar marianadelcerro@hotmail.com

<sup>493</sup> Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad-CONICET-UNC. Correo electrónico: gala\_az@hotmail.com

proceso histórico de articulaciones de organizaciones y actores sociales que han hecho de la defensa del territorio una gramática de resistencia al avance de los enclaves productivos extractivistas para exportación. Al interior de las Ciencias Sociales la caracterización de los mundos rurales de la región se base en la tensión cada vez más apremiante entre estructuras agrarias productivas y modos de existencia en espacios rurales diversos y dispersos.

En los años de transición al nuevo milenio, una pregunta atravesaba el campo de las Ciencias Sociales: ¿estamos ante *una nueva ruralidad en América Latina?* (Giarraca [comp.], 2001). Dicho interrogante encontraba su razón epistémica en una constatación previa: el nuevo estatuto que la cuestión agraria adquiere en los países de la región, en un marco de novedades a escala mundial. Según Teubal (2001), en términos de política agraria dicha novedad se correspondía con una nueva etapa del capitalismo mundial y un proceso de globalización que establecía nuevos parámetros a la producción agropecuaria. En este marco interpretativo, el *consenso de los commodities* (Svampa, 2012) viene a significar la trama de una *nueva ruralidad*, en la cual la transformación de los Estados Nacionales se empalma con el desarrollo vertiginoso de espacios agrarios al servicio de una agenda financiera global.

En términos de Giarracca,

“Las imágenes rurales de nuestros países cambiaron con tal intensidad que habilitan a pensar “una nueva ruralidad”, donde coexisten empresas de alta complejidad tecnológica, empresas que forman parte de “grupos económicos” extraagrarios transnacionalizados, empresas del agroturismo, con mundos rurales heterogéneos con campesinos, productores medios y trabajadores rurales segmentados por los procesos de mecanización, grupos étnicos y nuevos desocupados. Todos ellos están presentes en las nuevas arenas tratando de imponer o adaptarse a las nuevas reglas del juego, resistir y organizarse para modificar gramáticas de poder políticas [...]” (2001:11-2).

Los ecos en los ámbitos académicos de estos cambios en los paisajes rurales son vastos y variados, según las disciplinas y perspectivas de análisis. En cierta sintonía los estudiosos de la ruralidad acuerdan en caracterizar las condiciones de la nueva ruralidad como una consecuencia de la expansión de un modelo de producción agraria comandado por la lógica neoliberal, que se extendía por Latinoamérica desde los años '70. Como expone la cita precedente, el nuevo paradigma agrario se expandía sobre mundos rurales compuesto por campesinos, pequeños productores, grupos étnicos, trabajadores rurales y nuevos desocu-

pados desarticulados de la estructura productiva. A partir de ahí, se desplegaron un abanico de interpretaciones en torno a las continuidades y rupturas que supondría el nuevo paradigma agrario en las configuraciones sociales rurales de los países de la región.

Al interior de este debate, Svampa (2012) sostiene que la reconfiguración de los espacios rurales responde a la consolidación del llamado *consenso de los commodities*, cuyas continuidades con el *consenso de Washington* señalan la extensión hacia la cuestión agraria de un neoliberalismo ya consolidado en los Estados de la región. Para la autora, dicho programa imprime las condiciones de un nuevo orden económico político sostenido en modelos extractivistas de producción, impulsados por la alta rentabilidad de la producción primaria en los mercados internacionales. Esto es, las estructuras agrarias con las cuales la hegemonía de la gramática neoliberal no ha dejado de avanzar sobre las ruralidades en la región. Estructuras en las cuales el carácter novedoso radica fundamentalmente en el acoplamiento entre el despliegue de la lógica neoliberal en la región, con su consecuente reconfiguración –empresarial– de los procesos productivos, y una agenda –financiera– global marcada por los tópicos que ordenan a nivel mundial los relatos agrarios.<sup>494</sup>

El nuevo paradigma productivo impactó en las estructuras agrarias trastocando las configuraciones sociales que las componen, generando como consecuencia la irrupción de focos de conflicto por la tierra y narrativas de resistencia al avance de los enclaves extractivistas. En esta línea, Svampa sostiene que una de las consecuencias definitorias de “la actual inflexión extractivista ha sido la explosión de conflictos socioambientales, visibles en la potenciación de las luchas ancestrales por la tierra, de mano de los movimientos indígenas y campesinos [...]” (2012:19). De este modo, la cuestión agraria adquirió un estatuto renovado en el escenario político continental y mundial, en un marco de consolidación de los enclaves extractivistas de exportación, con la irrupción en la arena política de organizaciones articuladas en torno a narrativas de defensa del territorio.

En esta línea, la conformación de la Vía Campesina (VC) a nivel mundial en 1993 y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) a nivel continental en 1994, son el reflejo de la consolidación de un proceso organizativo de defensa del territorio y los recursos naturales, que cristalizan

---

494 Nos referimos a la hegemonía de discursos agrarios comandados por el impulso de la Revolución Verde y el ideario mundial de Seguridad Alimentaria en torno al cual se han articulado los desarrollos biotecnológicos y legitimado los empujes productivistas sobre cualquier territorio (desdibujando las condiciones geográficas-ambientales de producción).

luchas ancestrales en cada región. El giro eco-territorial, define para Svampa, el desplazamiento retórico que caracteriza los procesos organizativos de los movimientos sociales de la región. El giro señala el notable despliegue que las narrativas de lucha por la tierra y defensa de los recursos naturales tuvieron durante las últimas décadas del siglo XX, constituyéndose en nudos de articulación de las resistencias posibles al avance de la expropiación exportadora, cuyas tramas particulares encuentran en la defensa del territorio un núcleo común.

## **Tensiones en la ruralidad argentina.**

Nuestro país no sólo no ha sido ajeno a dicho proceso, sino que en la ruralidad argentina las expresiones del renovado modelo productivo encontraban su espacio propio y sus rasgos característicos. La re-configuración del campo vino comandada por los imperativos del desarrollo agrario, la modernización rural y el crecimiento nacional, que desde sus comienzos estructura los relatos del modelo agroexportador.

Cuantiosos estudios de la sociología rural analizan detalladamente los vertiginosos cambios que los paquetes biotecnológicos implicaron en la dinámica productiva y las configuraciones sociales que las sustentan. Lo que hizo que las condiciones de continuidad de distintos sujetos y actores sociales en dichos contextos se tornara un problema cada vez más notable en la arena política y en los discursos académico. La pregunta por la persistencia de los sujetos sociales del mundo rural se impuso en los estudios agrarios como un aspecto ineludible para comprender los impactos del paradigma agrario imperante. La sociología rural ha señalado la necesidad de “repensar al sujeto agrario en función de su comportamiento en la estructura productiva y en el modo de organizar el proceso de producción” (Muzlera, 2013:17).

Más allá de las clasificaciones que pudieran establecerse de los actores agrarios en función de su ubicación en la estructura agropecuaria, dos datos señalaban sintomáticamente la urgencia que atravesaba la mutación de los paisajes rurales. Por un lado, el concepto de *desierto verde* constituye el reflejo de la consolidación de un modelo productivo agropecuario que no supone la presencia de sujetos en el escenario rural. Por otro, una tensión se hace sentir en aquella aparente “coexistencia” entre actores agrarios y mundos rurales heterogéneo. La lucha por la vida en la ruralidad y los conflictos por la propiedad de la tierra constituyen los nudos de una tensión que, lejos de estar naciendo, ancla sus raíces en la conformación del Estado Argentino.

## **Anclajes de una urgencia histórica.**

Como intentamos sostener, el imaginario que hegemonizó el sentido del campo agro-exportador ancla sus raíces en la conformación de nuestro Estado Nacional y los cimientos sobre los que se levantaron los fundamentos de la economía nacional. Como lo sugieren Briones y Carrasco, desde los albores se va consolidando “un modelo de país que tiene como proyecto el avance territorial como condición necesaria para lograr la expansión económica” (1996:13). El avance sobre el territorio se articuló de forma tal en el relato nacional que cada corrimiento de las fronteras (sobre el territorio nacional) significaba un doble efecto. Como un primer efecto, la incorporación de tierra al espacio nacional se realizó mediante la inscripción de un uso productivo de la misma. A la vez que vía colonización “se buscó configurar todo derecho de propiedad existente en propiedad privada” (Espósito, 2014).

Aun cuando, en muchos casos, determinados derechos de uso “iban facilitando la continuidad de usos comunitarios (Fandos, 2014:106). Como lo sugieren Fandos y Teruel (2014), si la conquista inició el trayecto de expropiación del territorio a los pueblos indígenas, la conformación de la estatalidad moderna fue un nuevo escalón en el proceso de despojo vía confiscación pública o privada de la tierra. Lo que, consideramos, posibilitó la consolidación de un Derecho de Propiedad Privada Liberal, cristalizado en la Constitución Nacional de 1853, en cuyos pliegues conviven hasta hoy una variedad de formas de ocupación y usufructo de la tierra. Se configuró así una ruralidad que “permitió la coexistencia razonable de la gran propiedad terrateniente con la pequeña producción familiar (Giarracca, 2003).

De esta manera se conformaron los cimientos de un país que, para mediados del siglo XIX, “se estructuró sobre la base de su incorporación al mercado internacional como proveedora de materias primas del sector agropecuario” (Blanco, 2007). Con ello se consolidó un imaginario según el cual “la producción agraria y la organización que la sustenta han sido la base material de la civilización” (Barsky y Gelman, 2012), cerrando el circuito rural a la significación del campo argentino como granero del mundo. En función del cual el acceso a la propiedad de la tierra se condicionó al sentido productivista que fundaba el mito de la nación-agro-exportadora, cuyos márgenes se extendían invisibilizando y negando otros sentidos y usos posibles.

## Re-edición de un despojo

Otra vez como en el pasado, los bosques, el hombre y las tierras [...] están siendo saqueadas por los propulsores del llamado progreso.<sup>495</sup>

Como ya expusimos, durante las últimas décadas del siglo XX los espacios rurales cambiaron sus paisajes, los sentidos de su productividad y sus configuraciones sociales. Aquello que se había iniciado con el desarrollismo de los años '60 y la re-primarización de la economía con la transformación político-económica de los '70, se consolidó en los '90 con la desregulación de la producción agropecuaria y la incorporación de los paquetes tecnológicos.<sup>496</sup> El modelo neoliberal que se profundizaba en esos años en las instancias estatales, producía su versión propia en el campo agropecuario.

Durante los primeros años del 2000, la devaluación de la moneda nacional inició una nueva relación con el mercado internacional de materia prima, acompañada del ascenso de los commodities con la consolidación del sistema financiero a escala mundial. Lo que potenció la profundización del modelo agroexportador, transformando los caminos rurales en vías directas al puerto para la salida de la producción y el ingreso de capitales financieros para la conformación de corporaciones agroindustriales. Así el agronegocio determinaba las nuevas condiciones de producción, imponiendo nuevas escalas y destinos de la producción agropecuaria, así como los agentes de su financiamiento y los nuevos actores de su desarrollo.

Como lo señalan Barsky y Gelman (2012), desde finales del S. XX la consolidación del modelo agroindustrial en el campo argentino se dio mediante la inscripción de un modelo intensivo de producción y su extensión sobre el espacio rural.<sup>497</sup> En esta línea, el discurso académico sobre la ruralidad produjo un mar-

---

<sup>495</sup> Documento del Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE), publicado en el diario El Liberal en su edición del 03 de diciembre de 1997.

<sup>496</sup> En 1991 por medio del decreto 2284/91 se eliminaron la Junta Nacional de Granos, la Junta Nacional de Carnes, el Instituto Nacional de Vitivinicultura, la Dirección Nacional de Azúcar, la Comisión Reguladora de Yerba Mate, entre otras medidas que impactaron directamente en el sector agropecuario (Hocsman, 2014). En 1996 se aprobó por Resolución la introducción de variedades transgénicas y la utilización de la siembra directa, lo que permitió duplicar la superficie utilizable para la producción, principalmente, de oleaginosas.

<sup>497</sup> La tecnificación de la producción no sólo aumentó los niveles de rendimiento productivo, favoreciendo el sistema intensivo de producción tanto en agricultura como en ganadería, sino que la incorporación de la semilla transgénica y la siembra directa convirtieron a las zonas de



co de inteligibilidad sobre las transformaciones del mundo agrario en un doble clivaje, en torno al cual se caracterizaron las coordenadas de su estructuración. Por un lado, la inflexión que supuso la incorporación de un modelo intensivo de producción agrarias y, por el otro, los efectos de su extensión sobre la ruralidad argentina. Allí el concepto de *expansión de la frontera agropecuaria*, ampliamente compartido en el ámbito académico y los movimientos sociales, viene a reflejar el devenir de ambas coordenadas sobre el escenario rural.

Allí la referencia expone la corroboración del corrimiento por el cual la reconfiguración agraria desarrollada “originariamente en la pampa húmeda argentina, produce significativos aumentos en la producción y por ende en la rentabilidad, razón por la cual se expande en forma de ondas expansivas hacia la región extrapampeana” (Soto, 2013). Con ello la transformación del paisaje rural en el país encontró una narrativa explicativa que definía la nueva ruralidad en función de un modelo agropecuario que se consolidaba con la *agriculturización*<sup>498</sup> de la “región pampeana” y la *expansión de la frontera agropecuaria*<sup>499</sup> hacia las zonas “extrapampeanas”. De este modo, el mundo agrario se caracterizó por un doble movimiento: la configuración de un modelo intensivo de producción exportadora, bajo la lógica del agronegocio, en el “centro pampeano” y su corrimiento progresivo sobre las ruralidades “tradicionales del interior”, con su consecuente reconfiguración social y territorial.

De manera tal que, para los estudiosos de la ruralidad, a la caracterización de los nuevos actores productivos que componían la renovada estructura agraria, le correspondió el análisis de las condiciones de persistencia o no de los sujetos sociales que integraban el paisaje rural argentino. Dicho de otra manera, “¿qué tipos de sujetos sociales están a cargo de la producción agraria?”, “¿Qué

---

“menor rendimiento” de la región “extrapampeana” en tierras aptas y de bajo costo para la producción agroexportadora, y a los trabajadores rurales en población sobrante.

<sup>498</sup> Nominación que se dio al proceso por el cual 5 millones de hectáreas destinadas a la producción ganadera se destinaron a partir de allí a la agricultura. Con ello se produce una disminución significativa de la producción mixta, que combinaba agricultura con ganadería. El mayor crecimiento productivo se encuentra en los cereales y oleaginosas, principalmente la soja. Ver Barsky y Gelman (2009).

<sup>499</sup> Si bien la diversidad de esta expansión responde a las características particulares de las distintas regiones que integran el espacio extra-pampeano, sus efectos son asociados al corrimiento de la ganadería (correlato de la agriculturización de la llanura pampeana) y el incremento de la tierra sembrada (en la región pampeana el crecimiento significó un aumento del 9%, con una diferencia sumamente significativa con la región extrapampeana en la que el aumento de tierra sembrada superó el 50%).

sectores tenían la posibilidad, contaban con los recursos necesarios para incorporar esta tecnología, estas inversiones de capital?” (Slutzky, s/f:69). ¿Qué identidades agrarias se vieron trastocadas en sus condiciones de vida con la transformación del modelo productivo?

### **Desalojo: insistencia de una urgencia histórica.**

Las preguntas que abrían las transformaciones de la estructura agraria, con la aparición de los nuevos actores del agronegocio, tenían su correlato en la tensión crecientemente visible que irrumpía en la espacialidad rural con los sujetos que, desarticulados del esquema agropecuario hegemónico, resisten por su sobrevivencia en la ruralidad. Los focos de conflicto mostraban que allí, lejos de primar una coexistencia pasiva entre sujetos sociales y actores del agronegocio, el malestar irrumpía en los escenarios más dispersos. Ya que “debido al avance de la frontera agropecuaria [...] se desplaza a las comunidades campesinas o indígenas asentadas en áreas anteriormente marginales para el capitalismo agrario argentino” (Domínguez, 2008). De modo tal que “la disputa por el control de la tierra hizo crecer los conflictos en el medio rural, que se manifestaron fundamentalmente –pero no exclusivamente– en regiones ‘extra-pampeanas’” (Teubal, 2006:80). Como lo señala un informe sobre la situación de los Derechos Humanos, “esta situación es histórica, pero en los últimos tiempos se ha reforzado por el avance de la frontera agroindustrial y la exploración minera a gran escala, implementadas o poco reguladas por los sucesivos gobiernos provinciales y federales” (GEPCyD, 2011:19).

El cambio de milenio encontraba a la ruralidad re-editando el imaginario del campo articulado a la narrativa agro-exportadora, cuyos contornos volvían a extenderse como una fuerza centrífuga sobre los márgenes “hasta el momento improductivos”. Si el clivaje civilización/barbarie operó la expropiación de la tierra con la narrativa de “conquistar” el “desierto”; hoy el sentido de lo “improductivo”, con el que se califican los márgenes del centro productivo, opera la negación de los modos en que en los pliegues del imaginario del campo habitan y producen sujetos invisibilizados por la gramática hegemónica agro-exportadora. Campesino, indígenas, trabajadores rurales, peones, trabajadores golondrinas, productores familiares, entre otros nombres de una diversidad des-articulada de la estructura agraria.

Actualmente, como una reedición incesante, “debido al reciente avance de la frontera agropecuaria [...] se desplaza a las comunidades campesinas o indígenas asentadas en áreas anteriormente marginales para el capitalismo agrario

rio argentino” (Domínguez, 2008). Como reproduce el informe citado, con “la actual expansión territorial de los agronegocios estas tierras se han vuelto requeridas para el ciclo de acumulación del capital”, sin embargo, es “allí en los márgenes, [donde] durante un tiempo, campesinos e indígenas pudieron permanecer y sobrevivir” (GEPCyD, 2011:19). Es allí donde, como señala Domínguez, “son frecuentes los casos de desalojos de familias rurales”, ya que “los campesinos y las comunidades indígenas que son poseedores de la tierra, no suelen tener los medios económicos necesarios para hacer valer sus derechos y conseguir así los títulos de propiedad” (2008).

Los espacios rurales que definen aquellos “márgenes” son marcados por las figuras de la ilegalidad y la subutilización de las tierras como narrativas legitimantes del despojo, efectivizado por fuerzas privadas y estatales, favoreciendo un proceso de *desalojos silenciosos*<sup>500</sup> que ha empujado la población rural hacia las ciudades. Al tiempo que la escasa o nula presencia del Estado en materia de derechos sociales se conformó en la base de escenarios de descuidadización que enfrentan los parajes y comunas rurales. A lo que se suman el malestar social y los daños causados por la exposición a los agrotóxicos a la que se enfrentan las familias como una experiencia cotidiana que tiñe la vida rural.

## Sujetos en movimiento

Somos hombres y mujeres que hemos decidido  
luchar por lo que nos pertenece y por eso  
hemos ido armando propuestas, comenzamos  
a juntarnos con algunas organizaciones y una  
de las cosas que más nos une o que más nos urge  
en los territorios es el problema de la  
tierra, porque en muchas provincias la mayoría  
de las familias no tienen título de la tierra.<sup>501</sup>

[...] juntos luchamos para cambiar  
la realidad en que vivimos.  
‘Queremos dejar de sobrevivir

---

<sup>500</sup> Dicha categoría hace referencia al proceso de periodo de exclusión silenciosa que varios autores (Alfaro, 1996; de Dios, 2006; Barbeta, 2012) retoman de los movimientos organizativos, para definir el modo a través del cual se produce “el proceso de ocupación de la tierra por parte de empresas sin reivindicación de la propiedad por parte de los campesinos” (Michi, 2010:39).

<sup>501</sup> Movimiento Nacional Campesino Indígena, *Derecho al territorio*, 2012.

para vivir con dignidad en nuestra tierra'.<sup>502</sup>

La tensión que atravesaba la ruralidad, lejos de quedar en puntos de malestar dispersos y conflictos particulares, progresivamente se enlazó en movimientos de resistencia a los desalojos. Los focos articulados de resistencia pusieron en la escena pública que, contra los discursos que presagiaban su desaparición o re-producción su extinción y las normativas jurídicas de su silenciamiento e invisibilización, hoy en Argentina, como en América Latina, la lucha por la tierra tiene el nombre campesino e indígena.

La presencia de organizaciones campesinas e indígenas en la espacialidad rural, en defensa de la tierra y las condiciones de vida y producción de la población, se ha tornado una evidencia ineludible de la conflictividad que tensiona al campo argentino. Al tiempo que los procesos organizativos que allí se producen han sido foco de atracción de numerosos científicos sociales, desde una diversidad de disciplinas. La presencia de estos movimientos supuso que los científicos sociales re-actualizaran sus preguntas de investigación sobre la ruralidad como campo de estudio, forzado sus marcos epistémicos e incluso geográficos. Más allá del campo hegemónico, los estudios de sus "márgenes" y puntos de conflicto ha nutrido con significativos desarrollos los marcos interpretativos de las Ciencias sociales, en relación a la estructuralidad agraria que diagrama sus espacios, los actores contados en la planificación gubernamental que la administra y las tensiones que cuestionan sus contornos. Desde allí se han desplegado importantes investigaciones, tanto sociológicas como antropológicas, abocadas al estudio y trabajo con comunidades campesinas y pueblos indígenas en procesos organizativos específicamente situados, en lucha por la reivindicación de sus derechos, su disputa con las instancias estatales y los conflictos que viven en la defensa de sus territorios. De manera que los procesos organizativos articulados en torno a la identidad campesina e indígena se ha convertido en el centro del debate de ambos campos de pensamiento, produciendo novedosas lecturas respecto a los contextos neoliberales que, el menos desde los '90, han configurado el escenario de re-emergencia de organizaciones campesinas e indígenas (Briones, [comp.]).

En consecuencia, siguiendo la línea de los autores aquí citados, a la profundización del neoliberalismo sobre los escenarios rurales de la región le corresponde de modo co-extensivo una lucha vinculada a la defensa de la tierra, los bienes naturales y las condiciones de vida de los sujetos sociales desarticulados del nuevo ordenamiento productivo. Como afirma Gigena, en su estudio sobre los procesos de subjetivación campesina e indígena, desde la década del '80,

<sup>502</sup> MNCI, documento *Manos de tierra, lucha sin fronteras*, s/f.

“[e]l territorio [...] se ha constituido para indígenas y campesinos, en un espacio de conflictividad que abre un intersticio que permite observar las tensiones y ambigüedades de un juego contingente de mediaciones, dominación, explotación y resistencias” (2012:10).

En el 2006, a partir de un proceso de articulación política se constituye el Movimiento Nacional Campesino Indígena, como un entramado de organizaciones regionales y provinciales con trayectoria en sus territorios en defensa de la tierra y lucha contra los desalojos. Como una pata nacional de la CLOC y la VC, el MNCI se presenta como,

“un Movimiento de más de 20.000 familias de agricultores campesinos e indígenas de Argentina. Nuestros ejes más fuertes de la lucha son lograr la Reforma Agraria Integral y la Soberanía Alimentaria a través de la Organización Popular.

“Las Organizaciones del Movimiento Nacional Campesino Indígena nacimos para defendernos del destino de hambre y miseria a las que nos quiere someter el modelo neoliberal aplicado en el país”.

Este modelo impactó en la vida de nuestras familias porque desplazó y subordinó nuestras producciones, que están orientadas al consumo popular, que están basadas en el trabajo familiar y la explotación comunitaria, que están preocupadas por el cuidado del ambiente en que han vivido nuestras familias desde hace varias generaciones.<sup>503</sup>

El movimiento se presenta en su entramado como una defensa al destino que el neoliberalismo en el campo impone a las familias del mundo rural, instituyendo una frontera al avance del (mono)cultivo y la (mega)miraría de exportación. Se inscribe con ello en la ruralidad una lucha que, bajo la bandera de la Reforma Agraria y la Soberanía Alimentaria, defiende la existencia campesina indígena en Argentina hoy.

Como expresan en un documento,

“nosotros tenemos claro que nuestra vida, nuestra posibilidad de vivir, trabajar y producir, se ve amenazada con cada paso que dan las transnacionales en nuestro territorio, y es por eso que vamos a combatirlas hasta nuestra última gota de aliento”.

El gesto político que habilita el movimiento instituye un litigio por la tierra que disloca la continuidad del desplazamiento forzado o *desalojo silencioso* como única posibilidad. La gramática política que articula el MNCI hace de la

<sup>503</sup> MNCI, Documento ¿Quiénes somos? s/f.

lucha por la tierra un espacio litigioso que disputa la hegemonía del campo como sentido ordenador de la ruralidad argentina, al exponer la heterogeneidad que la compone en dos registros (Laclau y Mouffe, 2010). Uno, el movimiento expone el daño que significó

la expansión de los agronegocios y los transgénicos por sobre frutales, chanchos, vacas, ovejas, tambos, cultivos de caña, maíz, algodón, de legumbres, es decir, por sobre la diversidad productiva que teníamos y necesitábamos, por sobre nuestros montes y nuestras yungas, todo eso que permitía garantizar una provisión variada, suficiente y accesible de alimentos para nuestros pueblos y ciudades.

Dos, contra la concentración privada de la tierra que comanda el neoliberalismo del agronegocio, el movimiento demuestra cómo

“Históricamente los campesinos indígenas hemos poseído la tierra comunitariamente, en campos abiertos. El uso comunitario de la tierra es una costumbre arraigada en nuestra cultura y por eso exigimos que el Estado la reconozca”.<sup>504</sup>

Esto es, lo que el movimiento expresa en el centro del escenario político rural es la existencia de una diversidad de sujetos que demandan el reconocimiento estatal de un derecho a la tierra ya ejercido, en exceso respecto del Derecho de Propiedad Privada Liberal. Allí el litoral que el movimiento traza sobre el escenario rural se escribe en nombre de ese doble registro del daño, pero que no se agota en la demanda particular de una organización, de un sujeto, sino que su reparación concierne a la sociedad en su conjunto (Rancière, 2007).

“Lo nuestro es una forma de producción y un modo de vida, que pese a su invisibilidad histórica, reviste gran importancia para el país, entre otras cosas por el aporte que hacemos a la soberanía alimentaria, la generación de empleo y el arraigo rural”.

El despliegue orgánico del MNCI produce en su misma trama las condiciones de reparación del daño que el modelo del agronegocio de exportación genera en la ruralidad argentina hoy; estas son la producción (diversificada) de alimentos para el mercado interno, trabajo en base a la agricultura familiar y arraigo de las familias al mundo rural.

En continuidad, nos interesa señalar que, como cristalización de una historia de luchas y resistencia, durante las últimas décadas no sólo se visibiliza en la arena política tanto como académica una “re-emergencia” de la identi-

<sup>504</sup> MNCI, *Derecho al Territorio*, 2012

dad indígena y campesina, sino que allí mismo dichos sujetos inscriben con su presencia un litigio articulado al territorio que tensiona el imaginario hegemónico del campo argentino. Dicho de otro modo, partiendo de lo desarrollado por los estudios aquí referidos, nos interesa avanzar sobre la categorización del territorio como resguardo de una identidad pre-establecida, que resiste al corrimiento de la frontera agropecuaria sobre aquellos márgenes en que aún persisten dichos sujetos sociales. Más bien intentamos sugerir que la existencia de los conflictos por la tierra constituye el signo de un proceso de politización que se inscribe como *frontera política* a la expansión del agronegocio sobre la ruralidad argentina, instituyendo con el nombre de lo campesino indígena un litigio anudado a la defensa del territorio que tensiona la hegemonía del campo agroexportador.

La emergencia del MNCI como sujeto político, entendemos, constituye un ejemplo paradigmático de la institución de este *campo litigioso* sobre la ruralidad argentina hoy, sus contornos, los usos posibles del escenario rural y los sentidos de su productividad. Allí la presencia del sujeto campesino indígena que articula el movimiento, no constituye un puro reflejo sociológico de un dato social, sino que, a su vez, expone como suplemento la conformación de un sujeto político que disputa el sentido de la propiedad de la tierra y los modos de su productividad, bajo los principios de la Reforma Agraria y la Soberanía Nacional. Al dato económico-productivo de la expansión de la frontera agropecuaria, el MNCI añade una frontera política que replica a nivel nacional y en cada uno de sus territorios provinciales, regionales y comunitarios una lucha que disloca el ideario agroexportador y torsiona el sentido hegemónico del campo, resistiendo sus consecuencias en el orden social.

En función de lo expuesto, intentamos sugerir que con la identificación al entramado discursivo que articula el MNCI, el sujeto campesino indígena se supone la atribución del derecho a disputar políticamente la configuración de lo común y la distribución de las partes en la diagramación de la ruralidad actual en nuestro país (Rancière, 2007). Para ello expone el valor de su presencia para la comunidad toda en tanto agente de la soberanía alimentaria, y demuestra que “[e]l rol y la participación de las organizaciones campesinas, de pueblos indígenas, pastores, pescadores artesanales, mujeres, jóvenes y la agricultura familiar junto a los trabajadores rurales en la planificación y ejecución de políticas agrarias es fundamental”. De manera tal que disputando su cuenta en el ordenamiento productivo del espacio-tiempo de la ruralidad actual, el MNCI pronuncia su litigio por el reconocimiento de su derecho a la tierra en el espacio rural argentino.

De este modo, la presencia del MNCI, junto a la lucha de otros movimientos históricos y contemporáneos, nos devuelve como comunidad la pregunta por las formas actuales en la que en nuestras sociedades se reproducen y reinventan dispositivos de sometimiento, invisibilización y negación que replican fronteras imaginarias entre el campo y la ciudad, la ruralidad y la urbanidad. De la complejidad de dichas relaciones una arista aparece notablemente visible con la lucha del MNCI: ¿Cómo las ciudades piensan su futuro alimentario con el modelo agropecuario hegemónico? ¿Cuánto impacta en el costo y calidad de lo que cotidianamente forma parte de nuestra canasta alimentaria su paradigma productivo? ¿Cuál es el límite al problema de la tierra hoy, cuyos conflictos lejos de confinarse a la ruralidad exponen una problemática habitacional que concierne a la sociedad en su conjunto?

## Bibliografía

- BARSKY, O. y GELMAN, J. (2012) *La historia del agro argentino: desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Ed. Sudamericana
- BLANCO, M., (2007) *Reforma en el agro pampeano. Arrendamiento, propiedad y legislación agraria de provincia de Buenos Aires 1940-1960*. Ed. UNQ
- BRIONES, C. y CARRASCO, M. (1996) *La tierra que nos quitaron*. Ed. IWGIA-LHAKA HONHAT.
- BRIONES, C. [comp.] (2005) *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Ed. Antropofagia
- ESPÓSITO, G., (2014) “*Despojo, reconocimiento y después*”, en *Quebrada de Humahuaca. Estudios históricos y antropológicos en torno a la propiedad*. [comp. Fantos, C. y Teruel, A.]. Ed. EDIUNJU. pp. 185-214.
- FANDOS, C. y TERUEL, A., (2014) “*Introducción*”, en *Quebrada de Humahuaca. Estudios históricos y antropológicos en torno a la propiedad*. [comp. Fantos, C. y Teruel, A.]. Ed. EDIUNJU. pp. 185-214.
- GIARRACCA, N., [comp.] (2001) ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Ed. CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929125458/giarraca.pdf>
- GIARRACCA, N. (2003) “*La protesta agrorrrural en Argentina*”, en *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. José Seoane. pp. 288 Ed. CLACSO.
- HOCSMAN, L. D., (2014) “*Cuestión agraria actual en perspectiva regional/global: bloque de poder agrario modernizado y complejo corporativo*”, en *Rev. Contemporânea*. Vol. 4, N° 1, pp. 43-60.



Informe: Situación de los Derechos Humanos en el noroeste argentino en 2008.

Elaboración: UNESCO-UPC/EdPAC/GCCT/GIDHS

MUZLERA, J., (2013) *La modernidad tardía en el agro pampeano: sujetos agrarios y estructuras productivas*. Ed. UNQ

LACLAU, E. y MOUFFE, C., (2010) *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Ed. Siglo XXI.

LACLAU, E., (2014) *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Ed. FCE

RANCIÈRE, J., (2007) *El desacuerdo. Política y filosofía*. Edit. Nueva visión.

SOTO, G. (2013) “*Expansión de la frontera agrícola en el norte de Córdoba. Transformaciones productivas, naturales y sociales*”, en *Voces en el Fénix* N° 28, pp. 32-39.

SVAMPA, M., (2012) “*Consenso de los commodities, giro ecoterritorial y pensamiento crítico en América Latina*”, en *Revista OSAL* año XIII, N° 32, pp. 15-38. CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120927103642/OSAL32.pdf>

TEUBAL, M., (2001) “*Globalización y nueva ruralidad en América Latina*”, en ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Ed. CLACSO. Comp. Giarracca, N., pp.45-66.

# EXPERIENCIAS DE DISPUTAS URBANAS CONTEMPORÁNEAS EN CÓRDOBA CAPITAL

María Eugenia Boito<sup>505</sup>

## Resumen

Con el equipo de investigación que dirijo, venimos estudiando algunas transformaciones urbanas y el reordenamiento clasista de la ciudad cordobesa, preguntándonos por los cambios en los lugares de habitar, circular y trabajar –fundamentalmente de los miembros de las clases subalternas– en tanto resultado de ciertas decisiones socio/económicas y socio/urbanas que modifican el vínculo del par cuerpo/clase. La interrogación por el espacio y el tiempo es pertinente y central en nuestro trabajo; de hecho, son dos vectores que ordenan nuestro objeto en sentido amplio: el espacio urbano de Córdoba y la “avanzada” implacable de la temporalidad del capital.

**Palabras clave:** espacio – tiempo – capitalismo

## Introducción

Con el equipo de investigación que dirijo, venimos estudiando algunas transformaciones urbanas y el reordenamiento clasista de la ciudad cordobesa, preguntándonos por los cambios en los lugares de habitar, circular y trabajar –fundamentalmente de los miembros de las clases subalternas– en tanto resultado de ciertas decisiones socio/económicas y socio/urbanas que modifican el vínculo del par cuerpo/clase. La interrogación por el espacio y el tiempo es pertinente y central en nuestro trabajo; de hecho, son dos vectores que ordenan nuestro objeto en sentido amplio: el espacio urbano de Córdoba y la “avanzada” implacable de la temporalidad del capital.

En este escrito partiré de algunos resultados de la investigación que dirigí en el periodo 2016–2017, para luego reflexionar sobre las nociones de *espacio* y *tiempo* asociadas a este momento del capitalismo, en su acción sobre el escenario urbano cordobés estudiado. Para concretar lo anterior, procederé a realizar una historización, indicando momentos de transformación en la relación espacio/tiempo, en un ejercicio que da cuenta de la “larga revolución” –sensu Williams (2003)– de las transformaciones culturales de este clivaje organizador de experiencias.

---

<sup>505</sup> Facultad de Ciencias de la Comunicación y Facultad de Ciencias Sociales, UNC – CIECS CO-NICET y UNC. Correo electrónico: meboito@yahoo.com.ar

Finalmente, y a modo de cierre –continuando con la reflexión sobre espacio/tiempo– señalo las posibilidades que emergen, –los posibles abiertos sensu de Certeau (2004)– cuando se produce un detenimiento que crea las condiciones de posibilidad de exposición de un presente ominoso, donde el mundo de las mercancías –en este caso, viviendas– se muestra pornográficamente como un mundo de cosas que se despliega ciega y locamente per se, en la lógica de valorización del capital.

## **Resultados de la investigación**

Tal como he señalado en el informe del proyecto SECyT 2016–2017, en el marco del proyecto titulado: “Urbanismo estratégico y conflictos: experiencias de disputas urbanas en Córdoba Capital (2016–2017)” venimos estudiando desde hace una década las transformaciones urbanas y el ordenamiento clasista de la ciudad. Preguntándonos por los cambios en las formas de circulación y de hábitat de los cuerpos en la ciudad de Córdoba, en función de reconfiguraciones en el par cuerpo–clase. Hemos profundizado en la relación estado–mercado y sus intereses convergentes, intereses de clase, efectivizados en políticas concretas, plasmados en las materialidades que hoy reconfiguran la ciudad. El abordaje que hemos propuesto interseca las configuraciones hegemónicas sobre el territorio con las experiencias de sus habitantes, de apropiación, tácticas disruptivas, y que en ocasiones plantean, como en los casos a analizar, una disputa sobre los modos dominantes de tramar material y simbólicamente el espacio urbano.

En particular, en este proyecto SECyT profundizamos la investigación en los que hemos llamado espacios urbanos permeables: aquellos que se construyen en la co-presencia de sujetos que habitan condiciones socio-económicas disímiles, y se distinguen en sus dinámicas y configuraciones de las “comunidades valladas” (Harvey, 2008). Esta categoría construye un lugar conceptual desde el cual estudiar los espacios urbanos que no pueden entenderse como cerrados y homogéneos, aunque participen de las mismas tendencias urbanas. (Salguero Myers, 2015: 204). Sin estar cerrados–cercados, entonces, sin ser homogéneos en términos de la composición y formas de uso del territorio, sin ser objetos tan claros como los *countries* y ciudades–barrio (sobre las que hemos profundizado en proyectos anteriores); sin embargo, parecen ser parte de las mismas tendencias. Así, más que encierro encontramos círculos de encierro que van conformando ‘entornos clasistas’ (Boito; 2013) que rearticulan los modos posibles y deseables para estar y desplazarse en la ciudad, los modos/las experiencias de

habitarla y transitar. Estas geometrías del espacio van estructurando gramáticas corporales y disposiciones para la acción.

Focalizamos el estudio en los barrios Alberdi, San Vicente, Güemes, San Martín y Villa El Tropezón. En estos territorios nos acercamos a la avanzada de la ciudad del capital, al espacio tiempo de la mercancía con distintas expresiones que ellas implican el rediseño de las arquitecturas, de los espacios públicos y de las modalidades de vivienda, de los modos de circular y de los “paisajes barriales” en función del consumo; el avance del desarrollismo, por sobre las formas conocidas y construidas de vivir juntos en los territorios.

Allí se conforman ciertos actores que buscan reapropiarse /luchan por permanecer en el espacio urbano del que han sido/vienen siendo desplazados, defender lo que consideran sus demandas de subjetividad e identidad –sensu Melucci– y las memorias colectivas, el patrimonio común, frente al avasallamiento del desarrollismo inmobiliario. En Alberdi, trabajamos con la Multisectorial Defendamos Alberdi; en San Vicente, con la Red de Vecinos; en Villa el Tropezón un proyecto de extensión sostenido y desarrollado por dos colegas junto con los vecinos de la villa, y centralmente un grupo de jóvenes; en Güemes con los artesanos, en relación ambivalente con el proceso de “turificación”, y en San Martín con los vecinos de la ex-cárcel y el Movimiento Cultural de Barrio San Martín.

La voluntad colectiva de detener el avance del proyecto desarrollista, el deseo de (re)rrumpir en el despliegue del modelo hegemónico de ciudad que se impone, se expresa en múltiples formas y acciones. La disputa por participar de las decisiones que afectan al barrio complementa la lucha simbólica por el reconocimiento público y por sumar vecinos a la participación, como anverso de la posición de espectador/consumidor propia de la forma de vida privatizada que se propone desde la imagen de ciudad hegemónica.

La “revalorización del patrimonio” que la inversión pública y privada tiene por objetivo, implica la generación de nuevos capitales y nichos de acumulación. Frente al aumento del valor de cambio de la tierra urbana como mercancía, frente a la especulación y a la conservación museística/turística que orienta las políticas estatales y privadas, ciertos habitantes intentan detener el avance desarrollista, pero también habitarlos como los barrios-pueblo o barrios-obreros que han sido, una “forma de vida de barrio”. Al fin de cuentas, el reclamo hace énfasis en el valor de uso de la tierra, la vivienda y los espacios comunes.

Las preguntas que orientaron nuestra investigación son: ¿Cuáles son y qué características tienen las experiencias de disputas urbanas en Córdoba Capital, a partir de la operatoria de las principales políticas públicas y privadas

orientadas a la configuración de entornos clasistas en el habitar/circular la ciudad? ¿Cómo es que esa geometría impacta en las gramáticas de las acciones entre corporalidades que se ubican diferencial y desigualmente en el espacio? ¿Qué sentidos crea y recrea la experiencia social de disputa urbana en dicho contexto?<sup>506</sup>

De este modo, la investigación tuvo por objeto la identificación de las variadas definiciones de conflicto, los agentes reconocidos como intervinientes en el marco de distintas relaciones /solidaridad, antagonismo, mediación/, los escenarios de las disputas, las lógicas de apropiación territorial y los horizontes de ciudad que se van tramando como posibles/deseables en términos ideológicos: todos éstos operantes como elementos claves en la comprensión de la dinámica urbana del conflicto por parte de los colectivos organizados en los contextos de disputa urbana interrogados. A partir de dar cuenta de algunas tácticas que actualizaron los miembros de estos colectivos en la disputa barrial/urbana, hemos indagado sobre los horizontes de cambio social que traman y expresan en sus prácticas. El objetivo fue dar cuenta de algunos núcleos centrales de sentido en tanto organizadores de la acción con otros; núcleos como posibilitantes y limitantes de las maneras posibles y deseables de disputa por vivir en la ciudad, que son la resultante de un momento y un estado de las luchas sociales en su reconfiguración socio-histórica, a partir de los logros y las derrotas en este campo de lucha social –y de clases–. Desde este lugar de interpretación las transformaciones y disputas en los barrios pericentrales pueden ser leídas como fenómenos convergentes con otras manifestaciones del embellecimiento estratégico y la segregación clasista que está reordenando la ciudad de Córdoba desde 2003, que en la década pasada se expresó como desplazamiento de los pobres urbanos por fuera de los límites de la ciudad cordobesa.

En función de lo relevado las definiciones con relación al horizonte de lo posible/imaginable para la acción colectiva, merecen ser leídas también desde las ausencias: de este modo, lo que queda por fuera de lo tematizable en las luchas y organizaciones de vecinos, es una referencia más estructural sobre

---

<sup>506</sup> Ver: BOITO, M. E.; SALGUERO MYERS, K. (2015) “Experiencias sociales y transformaciones urbanas en la ciudad de Córdoba, Argentina (2003-2015). Principales dimensiones de la conflictividad y la sensibilidad en una ciudad socio-segregada del Sur Global”. Alas, Costa Rica, 29 al 4 de diciembre de 2015.

BOITO, M. E.; MICHELAZZO, C. (2015) “Patrimonio, identidad y espectáculo: una aproximación a las tensiones que conforman el espacio barrial de Alberdi, Córdoba, durante la última década”. Ponencia presentada en Prealas, Cuyo, julio de 2015. Próximamente disponible en: Biblioteca Digital de la UNCuyo.

los modelos socio-económicos a partir de los cuales deviene esta forma ciudad y esta forma de transformación del barrio. Es innegable que la experiencia colectiva abre un espacio habilitante para nuevas demandas de identidad y subjetividad asociadas al quehacer de los grupos, cuyo primer rasgo positivo es sacar al ciudadano de su vivienda y suspender provisionalmente la valoración de la acción individual como manera de resolver las necesidades (propia de un tiempo específico de la sociedad de los individuos). Pero lo anterior se enmarca en la siguiente creencia como organizadora de quehacer colectivo, que complejiza las prácticas. Existe un significativo grado de aceptación de: a- el sistema capitalista en su operatoria a escala planetaria en general y en los particulares escenarios urbanos en tensión indagados y b- el abordaje de las cuestiones sociales planteadas o por lo menos esbozadas por los colectivos, se instaura en un marco de interpelación al estado-gobierno en términos de reconocimiento o ampliación de derechos. Este es el marco de inscripción y de expectativa resolutoria de las demandas planteadas.

A partir de este reconocimiento/resultado, producto de nuestras interpretaciones y elaboraciones conceptuales a partir del trabajo los barrios pericentrales antes señalado, en este escrito pretendo reflexionar sobre algunos rasgos que distinguen estas experiencias espacial y temporalmente situadas, a partir de interrogar justamente el marco espacio/temporal de las vivencias, en el marco del capitalismo contemporáneo.

### **Algunos topos discontinuos para reflexionar sobre espacio/tiempo como organizadores de la experiencia subjetiva, social, urbana**

Desde las consideraciones de D. Lowe a la fecha, hemos dejado atrás cualquier posibilidad de una consideración biológica de la percepción. Su libro “Historia de la percepción burguesa” (1986) indica que entre percepción y clase social existe un fuerte lazo y que, por ejemplo, la organización y la jerarquía de y entre nuestros sentidos, es la resultante expresiva de la configuración –en el cuerpo mismo– de una forma de dominación social determinada. Para ser gráfica: el ojo es el sentido privilegiado en esta conformación de la percepción asociada a la emergencia y desarrollo de la burguesía como clase fundamental a nivel social; ojo y mano como instancias privilegiadas para captar/interactuar con lo que nos rodea. Esta ligazón entre sentidos se diferencia por ejemplo de aquella –típica de sociedades campesinas, rurales– donde el olfato, el oído y el gusto indicializan los marcos de un tipo de experiencia más ligada a la tierra,

sus ciclos, sus frutos y dis-frutes. Lowe afirma también la asociación de estas reorganizaciones perceptivas con formas gnoseológicas específicas. Para un campesino analfabeto, el oído es el posibilitante de conocer las normas sociales, los consejos que se transmiten de generación en generación en el marco de una cultura oral. El olfato (sobre la tierra, sobre los animales, sobre los otros) se ha desarrollado para poder identificar las variaciones en los procesos y resultados de la siembra/cosecha y como saber sobre los animales de trabajo. El mismo tipo de actividad productiva del cual participan hombres y mujeres de las clases subalternas supone el acercarse cotidianamente a la tierra. Sin referir a este tópico de la percepción, pero interesándose por la caracterización de las culturas populares en la Edad Media y el renacimiento en Europa, el clásico texto fundador –si se quiere– del campo de estudio de lo popular de M. Bajtin sobre la cultura cómica popular, distingue claramente en el espacio/tiempo del carnaval, la posibilidad de inversión provisoria de un orden –que es también socio/perceptivo– al “llevar hacia lo bajo” (el cuerpo, los genitales, la tierra) todo aquello que aparece como legítimo durante el resto del año y que es marca distintiva de las clases propietarias de la tierra, el clero y la nobleza: para un tipo de cultura letrada, erudita, alejada de los trabajos para la producción y reproducción alimentaria, cotidiana, esta “segunda vida del pueblo” que aparece en la escena social en el tiempo del carnaval, expone las diferencias y las desigualdades –por clase– en las vivencias del comer, del hablar, del contacto entre los cuerpos; es decir, en el construir sentidos con otros, mediante estas modalidades particulares. Este texto que traigo a colación también contiene dos cuestiones a considerar: 1- que hay clases sociales, relaciones de dominación entre clases y vidas cotidianas diferentes y 2- que hay culturas y simbolismos que expresan y modelan las experiencias de los miembros de estas clases y que existen procesos de circulación cultural entre esos simbolismos, donde se realiza –pero también se desdice– la dominación simbólica. Pero entre este momento y el nuestro, existe no sólo una distancia espacio/temporal, sino un “mundo”. Me refiero al largo proceso de formación y caída del capitalismo como modo de producción que opera a escala planetaria, que porta/está habitado por esa fuerza de expansión planetaria de sus orígenes y que actúa transformando al mundo (plantas, agua, aire, tierra, animales, minerales, hombres y mujeres) a su imagen.

Antes de marcar y caracterizar brevemente algunos topos discontinuos en su transformación, pretendo compartir mis consideraciones diagnósticas centrales sobre nuestro presente. En primer lugar y retomando al pensador venezolano Ludovico Silva (2011), me parece pertinente retomar su apreciación con

relación al uso de la expresión “relaciones de producción” capitalistas. Para el venezolano, lo correcto sería decir que lo propio del capitalismo es el hecho de estar formado por relaciones de destrucción. Desde su perspectiva, hablar de *relaciones de destrucción capitalistas* no supone una valoración o el uso de una adjetivación moral, sino la correcta descripción de las maneras de hacer que caracterizan los rasgos y las dinámicas de este modo de producción, que actúa de manera desigual y combinada en toda la Tierra. Y esta es una de las afirmaciones diagnósticas: las relaciones de destrucción capitalistas se expresan en la expropiación, depredación, coagulación/licuamiento de energías físicas, psíquicas y sociales de los sujetos que participan en estas configuraciones sociales y también la expropiación y la depredación de lo que hoy llamamos “bienes comunes”, considerados como insumos o recursos para el capital. Segunda consideración: estas acciones requieren y potencian la *destrucción de colectivos de identificación* –fundamentalmente de clase– y la profundización de formas de sociedad que se van redefiniendo como sociedades de individuos. Aquí es evidente el impacto en las formas y contenidos de las disputas –en nuestro caso, urbanas– y en la reorganización de los horizontes de lo posible/deseable como orientación de la acción con otros.

Tercera consideración. Es nuestra piel –nuestra socio/percepción– el terreno privilegiado para el trabajo activo de mecanismos ideológicos que organizan y reorganizan socialmente la soportabilidad y la deseabilidad. En términos de S. Žižek: que vemos/que no vemos, que imaginamos y que no imaginamos es el objeto de los procesos de trabajo de la ideología: la ideología no es un conjunto de ideas que se portan sino prácticas que se realizan desde un marco de creencias; prácticas que se concretan en un marco de creencias ideológicas materializadas en formas de interacción, organizaciones, instituciones. Para ilustrar lo anterior y siguiendo nuevamente a Silva. Las ideas se portan pero en las creencias se habita (Silva retoma la distinción concretada por Ortega y Gasset entre ambas nociones). Cuando se conmueve una creencia, sentimos que perdemos nuestra base, “los pies sobre la tierra”. Las creencias que habitamos – como materializaciones/objetivaciones resultantes del trabajo ideológico sobre nuestras estructuras de experiencia– están/marcan/son nuestra piel: desde allí vemos/no vemos; imaginamos/no imaginamos. El capitalismo es una creencia ideológica que ha devenido en nosotros piel y hueso. Como señala Žižek, podemos imaginar que cualquier cosa puede pasar, pero lo que es inimaginable es el final del capitalismo.

Cuarta consideración diagnóstica: asistimos actualmente a una profunda transformación en las formas de represión y violencia. Si el fin de las ideo-



logías a fines de los 80 quedó en nuestras retinas como la caída del Muro de Berlín, hoy vemos ante nuestros ojos y en nuestras ciudades la emergencia de muros materiales y también mentales/sensitivos, en el marco del trazado de nuevas fronteras; son fronteras internas y en las ciudades. Nos referimos tanto a la creciente *militarización* de las fuerzas policiales en el marco de gobiernos *democráticos*, así como del crecimiento de empresas de seguridad privada cuyo número de miembros en la ciudad de Córdoba iguala a los efectivos de la policía de la provincia. A lo anterior, agrego las políticas y programas generados desde la convergencia de los Ministerios de Seguridad y Desarrollo Social, que reúnen y disuelven el carácter de Jano del Estado, entre la mano izquierda y la derecha. Hoy claramente se trata de *castigar a los pobres* –sensu Wacquant (2010)– asistiéndolos de manera focalizada, con programas de transferencia condicionada y vigilando que ¡no se muevan! de los espacios fijados para habitar–circular–trabajar en una geometría clasista de la ciudad, que viene enfatizando la fijación cuerpo/clase desde hace más de una década. Desde África, las elaboraciones sobre la noción de *Necropolítica y gobierno privado indirecto* de A. Mbembe (2011); desde América Latina, la noción de *Capitalismo Gore* de Sayak Valencia (2010) para dar cuenta de la violencia asociada al narco–estado junto a la producción sobre la *dronización* de la vigilancia, la *soberanía vertical* y los desplazamientos desde la idea de *guerra* hacia la de *cacería* (Chamayou, 2016) convergen en el señalamiento de una profunda modificación de los estados nacionales y sus formas asociadas a un tipo de ejercicio de la violencia, tramando otra dimensión que torna ideológica cualquier consideración nostálgica hacia un retorno hacia alguna forma de Welfare State.

Quinta y última consideración (quizás la más polémica y discutible): estamos asistiendo a lo que R. Kurtz denominó *el colapso de la modernización* (2016); crisis terminal del capitalismo en su existencia depredatoria de cuerpos, animales, agua, tierra, aire. Barbarie que no encuentra como dicotomía al Socialismo, tal como fue planteado a inicios del siglo XX. Simplemente Barbarie que requiere de la exposición de este presente para el atravesamiento de la ideología que ha vuelto naturaleza la acción del capital.

Luego de estas consideraciones, podemos retomar el eje de este apartado: reflexionar sobre espacio/tiempo como organizadores de la experiencia subjetiva, social, urbana.

El desarrollo del capitalismo, desde sus orígenes, fue a *sangre y fuego*; siempre fue gore y no justamente como un género de ficción o docu–reality, en la adjetivación que utiliza Valencia para referir a ciertas formas de expresión situadas en el México contemporáneo. Tal como se expone en el capítulo XXVI

del Tomo I de “El Capital”, la llamada acumulación originaria supuso una remodelación estructural de la experiencia: espacio/tiempo. Nos centremos en el espacio y expliquemos “el capitalismo a los niños” (o a las generaciones que lo viven como piel social). Si lo tuviésemos que explicar muy simplemente, el desarrollo de una sociedad capitalista supone el desarraigo de los hombres de las tierras, diversos momentos de desposesión de “bienes comunes” (Bensaid, 2011) y la configuración de una transformación en la relación espacial entre cielo y tierra. *Una sociedad capitalista es una sociedad que no mira más el cielo todos los días, como otrora en las sociedades campesinas.* El ciclo cielo/tierra vinculado a la producción agrícola, ese sólido lazo “se desvanece en el aire”. Hoy incluso el antiguo cielo físico ha sido reemplazado y desplazado por cielos mediáticos que observamos o en los que nos sumergimos, a partir de los resultados de la revolución microelectrónica de la década del 70, el desarrollo de los ordenadores y la existencia de la red de redes.

Es conveniente recordar que la acumulación originaria fue de tierra. Procesos de expropiación del suelo de la población rural, de la mano de legislación contra los “liberados” que no aceptaban las nuevas reglas de juego, a partir de fines del siglo xv. Más adelante esas poblaciones se transformarán en fuerza de trabajo con el desarrollo del capitalismo industrial. Y van a devenir en superfluas o supernumerarias –no más ya “ejército de reserva”– en nuestro tiempo denominado *capitalismo de casino*, (Kurtz); *patriarcado productor de mercancías*, (Scholz, 2013); *economía espectacular-mercantil* (Debord, 2006). El tiempo circular de la naturaleza fue roto y se ha creado el tiempo circular del capital, previa unificación del tiempo, construcción de su carácter como lineal y exacerbación de la velocidad de la circulación (de cuerpos, mercancías e ideas). Creo que no es un dato menor que el Sistema Métrico Decimal sea un producto de la Revolución Francesa de 1789.

Lo dicho hasta aquí evidencia la necesidad del clivaje comunicación/cultura para interpretar la larga revolución a la que se refería Raymond Williams, continuando en ese texto lo que había comenzado a estudiar en “Cultura y Sociedad”. La revolución industrial, la revolución demográfica y la revolución de las expectativas heredadas conmocionó las experiencias de hombres y mujeres y las instituciones que enmarcaban sus prácticas. La tercera revolución –la cultural– refiere a la extensión del alfabetismo y el acceso a los medios de comunicación a escala masiva; esta última fase, propia del capitalismo fordista. En nuestro tiempo, deberíamos incluir la reorganización de la experiencia que supone la centralidad de la economía espectacular-mercantil; y los “paquetes

de experiencia” mediatizada y mercantilizada que nos propone el mercado, en escenarios urbanos y mediáticos.

Hemos visto hasta aquí –en saltos y topos discontinuos– algunas inflexiones en espacio y tiempo que modulan larga y persistentemente nuestra experiencia. Pero retomemos el tema de la tierra, las disputas urbanas en el escenario cordobés y los horizontes del cambio social.

Partamos de algunos datos que aparecen inconexos en el diario de mayor tirada de la provincia:

“El déficit de viviendas en la provincia de Córdoba llega a casi 54,000 viviendas, de las cuales 26,503 son necesarias para que ninguna familia resida en viviendas precarias y 27,401 para eliminar la cohabitación en viviendas no precarias. 188,339 viviendas requieren ampliación para eliminar situaciones de hacinamiento”.<sup>507</sup>

“En la provincia de Córdoba se estima que hay unos 250 coun-tries, barrios cerrados y barrios abiertos con vigilancia, entre otros formatos”.<sup>508</sup>

No hay datos oficiales sobre la situación de los inquilinatos.

El problema es y sigue siendo la tierra.<sup>509</sup> Con respecto a la tierra para habitar los datos indican la magnitud del déficit y señalan la falta de acción estatal mediante políticas para las clases más pobres. El último programa aplicado –claramente expulsivo– fue en 2003 la creación de los barrios/ciudad. Luego sólo hay crédito, con todos los riesgos asociados en los contratos asumidos con Estado y Mercado. En otros países ya se ha expuesto el carácter horroroso del capitalismo de casino y las burbujas especulativas, cuando adquieren la forma de las hipotecas o créditos. La materialidad de la tierra como mercancía es un resto de realidad, que ancla y deshace la magia del casino inmobiliario. El problema es y sigue siendo la tierra. Volviendo a Córdoba, y con relación a los autodenominados “desarrollistas urbanos” encontramos la clara relación entre estos grupos y el Estado, cambiando reglamentaciones, haciendo inversiones públicas para favorecer la valorización privada, ya sea para lo que hemos lla-

<sup>507</sup> <http://www.lavoz.com.ar/negocios/de-que-magnitud-es-el-deficit-de-viviendas-en-cordoba>

<sup>508</sup> <http://www.lavoz.com.ar/numero-cero/25-anos-de-barrios-cerrados-la-ciudad-y-el-country>

<sup>509</sup> Ray Kroc junto a Louis Sonneborn transformaron no sólo las prácticas del comer y de la preparación de las comidas. (Mc Donald) Los arcos dorados se mantenían erguidos por el negocio de bienes raíces al que está asociado. Siempre el tópico de la tierra.

mado las cas(j)as fuertes de seguridad (compra de unidades habitacionales que permanecen vacías, con interés especulativo).<sup>510</sup> Cada vez más el escenario urbano cordobés se muestra pornográficamente como un espacio donde las mercancías (en este caso, las unidades habitacionales) se construyen en el marco del circuito “loco” de la valorización; las demoliciones se realizan siguiendo la misma direccionalidad y la díada patrimonio/turismo opera como legitimación de ciertas intervenciones del Estado en pos de los turistas y en desmedro de los habitantes. En el próximo apartado de cierre, retomamos la pregunta por el horizonte de lo que los colectivos en lucha y nosotros mismos –como trabajadores intelectuales– vemos y no vemos, imaginamos o no imaginamos como cambio social deseable.

## **A modo de cierre**

Iniciamos la conclusión de nuestro recorrido con una afirmación fuerte: hay cambios sustantivos en el rol y las funciones del Estado con relación a cuestión social. El papel activo del Estado regulando las poblaciones en la emergencia de la cuestión social, generando y sosteniendo el pacto entre capital y trabajo y regulando las demandas vía políticas sociales, ya no existe ni es una instancia a la que se pueda volver. Las disputas urbanas que hemos estudiado muestran el papel activo del Estado corriéndose de las cuestiones sociales vinculadas al hábitat de las clases más pobres y a las demandas de mantener la forma/escala de vida barrial que actualizan los habitantes de los barrios pericentrales. Como decíamos al inicio de este trabajo, en función de lo relevado sobre las definiciones con relación al horizonte de lo posible/imaginable para la acción colectiva que actualizan los colectivos con los cuales hemos trabajado, existe un significativo grado de aceptación de: a- el sistema capitalista en su operatoria a escala planetaria en general y en los particulares escenarios urbanos en tensión indagados y b- el abordaje de las cuestiones sociales planteadas o por lo menos esbozadas por los colectivos, se instaura en un marco de interpelación al estado-gobierno en términos de reconocimiento o ampliación de derechos. Este es el marco de inscripción y de expectativa resolutive de las demandas planteadas. Considero que el recorrido descriptivo y analítico que hemos realizado, nos permite señalar los riesgos del encierro en el barrio, en un horizonte del cambio susceptible a lo que se ve y puede tocarse con las manos, propio

---

<sup>510</sup> Ver: CAPDEVIELLE, J. (2013) “Cambios y continuidades de los grupos ‘desarrollistas’ y su incidencia en la ciudad de Córdoba, Argentina.” En las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. UBA, Buenos Aires.

de un momento de reconfiguración de la percepción que nos hace reducir el margen de la acción posible a los márgenes del propio cuerpo y en un proceso aditivo de incorporación de otros, en tanto individualidades que se encuentran en instantes, de manera efímera y contingente.

Decíamos también que es innegable que la experiencia colectiva abre un espacio habilitante para nuevas demandas de identidad y subjetividad asociadas al quehacer de los grupos, cuyo primer rasgo positivo es sacar al ciudadano de su vivienda y suspender provisionalmente la valoración de la acción individual como manera de resolver las necesidades (propia de un tiempo específico de la sociedad de los individuos). Pero los topos discontinuos en los que nos hemos detenido para reflexionar sobre espacio/tiempo como organizadores de la experiencia subjetiva, social, urbana –junto al análisis del trabajo ideológico sobre nuestra sensibilidad– nos alertan sobre la necesidad de detenernos, atravesar ciertas fantasías ideológicas sobre la perpetuidad del capitalismo y las creencias materializadas asociadas y encontrarnos con otros (vecinos, investigadores) para retomar la fuerza de las relaciones entre los sujetos y crear las condiciones para deshacer el peso de las relaciones entre cosas.

## Bibliografía

- BENSAID, D. (2011) *Los desposeídos. Karl Marx, los ladrones de madera y los derechos de los pobres*. Prometeo, Bs. As.
- BOITO, M. E. y ESPOZ, M. B. (Comp.) (2014) *“Urbanismo Estratégico y Separación clasista. Instantáneas de la ciudad en conflicto”*. Puño y Letra, Editorialismo de base, Rosario.
- BOITO, M. E. (2013) *“La noción de entorno clasista como encuadre de la experiencia en contextos de socio-segregación”*, en Mosaico de sentidos. *Vida cotidiana, conflictos y estructura social*, Nievas Fabián (comp.). Editora Sociológica CIES: Buenos Aires. E-books.
- BOITO, M. E.; SALGUERO MYERS, K. (2015) *“Experiencias sociales y transformaciones urbanas en la ciudad de Córdoba, Argentina (2003-2015). Principales dimensiones de la conflictividad y la sensibilidad en una ciudad socio-segregada del Sur Global”*. Alas, Costa Rica, 29 al 4 de diciembre de 2015.
- BOITO, M. E.; MICHELAZZO, C. (2015) *“Patrimonio, identidad y espectáculo: una aproximación a las tensiones que conforman el espacio barrial de Alberdi, Córdoba, durante la última década”*. Ponencia presentada en Prealas, Cuyo, julio de 2015. Próximamente disponible en: Biblioteca Digital de la UNCuyo.

- CAPDEVIELLE, J. (2013) **“Cambios y continuidades de los grupos ‘desarrollistas’ y su incidencia en la ciudad de Córdoba, Argentina”**. En las VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. UBA, Buenos Aires.
- CHAMAYOU, G. (2016) **Teoría del dron. Futuro anterior**, NED Ediciones, Bs. As.
- DEBORD, G. (2006) **“La decadencia y caída de la economía espectacular-mercantil”**, en El planeta enfermo, ANAGRAMA, Barcelona, España.
- DE CERTEAU, M. (2004) **La cultura en plural**. Nueva visión, Argentina.
- HARVEY, D. (2008) **“El derecho a la ciudad”**, en Revista *New Left Review*, noviembre-diciembre, No. 53, 2008.
- KURTZ, R. (2016) **El colapso de la modernización. Del derrumbe del socialismo de cuartel a la crisis de la economía mundial**. Editorial Marat, Bs. As.
- LOWE, D. (1986) **Historia de la percepción burguesa**. FCE, México.
- MBEMBE, A. (2011) **Necropolítica**. Melusina, España.
- MELUCCI, A. (1994) **“Asumir un compromiso. Identidad y movilización en los movimientos sociales”**, en *Zona abierta*, N° 69.
- SALGUERO MYERS, K. (2015) **“Segregación urbana y reproducción del capital. El caso de la ciudad de Córdoba (2003-2013), sus transformaciones físicas y las experiencias sociales posibles”**, en Boito (comp.) *Lo popular en la estructura de la experiencia contemporánea*, Buenos Aires: Ed. El Colectivo.
- SILVA, L. (2011) **La plusvalía ideológica**. FUNDARTE, Venezuela.
- SENNETT, R. (1997) **Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental**. Alianza Editorial, España.
- SCHOLZ, R. (2013) **“El Patriarcado Productor de mercancías. Tesis Sobre Capitalismo y relaciones de Género”**, en <http://constelaciones-rtc.net/article/view/815/869>
- VALENCIA, S. (2010) **Capitalismo Gore**. Melusina, España.
- WACQUANT, L. (2010) **Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social**. Gedisa, Barcelona.
- WILLIAMS, R. (2003) **La larga revolución**. Nueva visión, Argentina.
- ŽIŽEK, S. (2003) (Comp.) **Ideología. Mapa de una cuestión**. FCE.

## **ACLARANDO LA MAR: LAS LUCHAS POR EL TERRITORIO Y LAS DISPUTAS CULTURALES. CALETA PORTALES, VALPARAÍSO, CHILE.**

Camila Baracat Vergara<sup>511</sup>

### **Resumen**

Lo que se pretende en esta investigación es reconstruir la situación actual del movimiento de pescadores artesanales de la Caleta Portales, reconociendo al pescador como sujeto histórico relevante dentro de la constitución cultural y económica del puerto, valorizando la pesca artesanal como práctica ancestral y política que ha agrupado a centenares de familias en torno a una unidad doméstica y a una comunidad con una cultura oral muy significativa que, por años, ha contribuido a la cohesión social de un movimiento. La importancia de su actividad como pueblos costeros en Chile, es una cuestión de gran relevancia a la hora de comprender y dar sentido a las prácticas y formas de vida similares que hoy subsisten y mantienen una raigambre después miles de años. Lo que se plantea en esta investigación, es que la defensa del territorio implica la defensa de un intrincado patrón de relaciones sociales y construcciones culturales basadas en el lugar, pero también implica la creación de un nuevo sentido de pertenencia unido a la construcción política de un proyecto de vida colectivo. En el conflicto pesquero de Valparaíso, lo que está en juego es el mar como ecosistema, pero también la territorialidad, es decir el proyecto político de sujetos que han estructurado sus prácticas cotidianas en base al territorio.

La presente investigación busca situar el conflicto marítimo que vive la actual caleta Portales de Valparaíso debido a la legislación chilena (Ley Merino y actual Ley de Pesca) amparada por los afanes de acumulación del actual sistema neoliberal y con ello visibilizar el rol que han jugado las y los pescadores artesanales como sujetos históricos en la defensa del territorio. La caleta Portales de la ciudad puerto de Valparaíso, acoge actualmente a 300 trabajadores, pertenecientes tanto al Sindicato de la Caleta como al Sindicato de Tierra, y está posicionada como uno de los centros de economía doméstica más importantes de la V región. Sin encasillarnos en un estudio netamente antropológico, nuestro trabajo lo hemos posicionado como un estudio interdisciplinar que se nutrirá particularmente de la investigación histórica y la etnografía.

El estudio de las sociedades pesqueras data de los estudios de corte funcionalista que realizaron los antropólogos ingleses y norteamericanos en las islas

<sup>511</sup> Licenciada en Historia Universidad Diego Portales, cursando Maestría en Comunicación y Cultura Contemporánea Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: camilabaracatvergaramail.com

del pacífico, en el primer tercio del siglo XX que se dedicaban más que todo a analizar todo lo referente a la pesca, es decir, la cultura material que giraba en torno a la pesca. Sin embargo, hablar de antropología marítima como una subárea de la antropología social se empieza a posicionar finales del siglo XX cuando se justifica objetivamente el hecho de que existe una problemática social, económica, política y cultural específica en las sociedades pesqueras. (E. Smith, 1977)

El interés por el estudio de las sociedades pesqueras se debe a varias razones: 1) las sociedades pesqueras empiezan a cobrar importancia en los niveles económico, político y social, después de los años setenta; 2) se ha reforzado de manera considerable el desarrollo del capitalismo pesquero en las regiones costeras que ha transformado las relaciones sociales de los pescadores; 3) existe una diversidad de relaciones sociales y procesos de trabajo; 4) el mar hoy en día, ha cobrado una importancia territorial, por lo que se procedió a la ampliación de las 200 millas náuticas de mar patrimonial para muchos países; y 5) a partir de este último elemento, el Estado ha incrementado considerablemente su intervención en el sector pesquero.

De la Cruz y Argüello entregan un importante aporte a la disciplina ya que amplían el concepto, siendo capaces de sobrepasar la actividad pesquera artesanal como actividad extractiva y particular, para definirla como el estudio del conjunto de relaciones sociales en torno al mar, la observación del rol del Estado y la intervención del capital:

“Esta rama de la antropología no solamente incluye a los pescadores y a la pesca, sino también al conjunto de los agentes sociales y de las actividades que están relacionadas con la pesca y en este sentido debería incluir también al sector de la transformación de los productos pesqueros, de la fabricación de los equipos de pesca, el papel de las mujeres y de las instituciones públicas, etc. De esta manera, se podría decir que la antropología marítima se ocupa del estudio de las dinámicas sociales y culturales de los espacios costeros” (De la Cruz y Argüello, 2006).

Los “últimos cazadores del mundo” así se les ha denominado a los pescadores de anzuelo y de red, que por centenares de años han aprendido el oficio de sus ancestros y transmitido a sus descendientes. Los Changos pueblo costero y nómada, que se dedicaba a la extracción de moluscos y peces y a la cacería de lobos marinos. Sus herramientas eran arpones y anzuelos. Utilizaban balsas, confeccionadas con el cuero de los lobos marinos y cosidos con fibras vegetales. Esta característica costera que data de los vestigios más antiguos encontrados en la zona hablan de la importancia temprana de la costa y su contexto como



polo de encuentro e intercambio temprano, una característica que aún hoy subsiste bajo diferentes formas de relación social e identidad cultural. La importancia de su actividad como pueblos costeros en Chile, es una cuestión de gran relevancia a la hora de comprender y dar sentido a las prácticas y formas de vida similares que hoy subsisten y mantienen una raigambre después de miles de años.

Joan Martínez Alier (2002) define ecología política como el estudio de los conflictos de distribución ecológica. Con esto quiere decir, conflictos en el acceso y en el control sobre los recursos naturales, particularmente como una fuente de subsistencia, así como los costos por la destrucción ambiental. El caso del conflicto territorial de los pescadores artesanales, trasciende el territorio como lugar de desarrollo económico exclusivamente, situándolo como el proyecto político de sujetos que han estructurado sus prácticas cotidianas en base al territorio, en base a la política del lugar.

Para Arturo Escobar, el lugar, continúa siendo una importante fuente de cultura e identidad; a pesar de “la dominante des-localización de la vida social, hay una corporalización y un emplazamiento de la vida humana que no puede negarse” (Escobar, 2010, p.24) y que es parte de las imbricaciones sociales, de los lazos y de las formas de organización en torno a un territorio particular. Por eso es necesario que hablemos del lugar, como escenario donde se genera un patrón de relaciones sociales y construcciones culturales basadas en él, espacio donde se genera un sentido de pertenencia unido a la construcción política de un proyecto de vida colectivo.

Para continuar, la investigación se va estructurar comprendiendo al ecosistema marino o al territorio pesquero de la caleta desde dos dimensiones, una cultural y una social ambas interconectadas y vinculadas; es política del lugar donde se posiciona la movilización que actualmente se denomina movimiento de pescadores artesanales de la Caleta Portales en respuesta a la actual legislación pesquera.

“Yo estoy luchando por mi pan, por mi comida. Porque si afecta a los pescadores nos afecta a todos nosotros, porque aquí no hay puros pescadores, pescadores son los que van a la mar. Pero aquí en tierra estamos las encarnadoras, los oficiales que venden el pescado, los limpiadores, los acarreadores, los lavadores, no es solamente al pescador es toda la familia. Unos barcos te están quitando el pan de cada día” (Auristela Ulloa “la Tela”. Sindicato de Tierra, Caleta Portales).

Según lo estudiado, existiría un vacío teórico frente a los escasos estudios históricos o antropológicos acerca de la Caleta Portales. Pudiendo obtener principalmente información económica proveniente de textos sobre proyectos de urbanización en Valparaíso. El factor humano, cultural o la consideración del pescador como sujeto histórico relevante dentro de la constitución cultural del puerto han quedado ajenos a los ojos de los académicos, es por eso que consideramos esencial y casi urgente el contar con una investigación teórica que reconstruya fragmentos de una caleta de historia, tradición y lucha.

La caleta Portales, ubicada en plena Av. España en la ciudad puerto de Valparaíso, acoge actualmente a 300 trabajadores, pertenecientes tanto al Sindicato de la Caleta como al Sindicato de Tierra. Al respecto, la pesca, la entenderemos como la actividad productiva relacionada a la captura, extracción, recolección y elaboración de recursos hidrobiológicos, así como las labores de apoyo y complementarias realizadas en una caleta. Se transforma en una actividad artesanal cuando adquiere un carácter colectivo en las técnicas de faenamiento y en la organización social en torno a la producción, que es de tipo pequeño productor. “La pesca artesanal—aunque por definición, integrada al circuito de intercambios basados en la moneda —es descendiente directa de formas ancestrales de explotación autárquica elaboradas insitu y conserva aún los signos distintivos que le han sido legados por una larga tradición”. (Alcalá 2011, p.21)

Valparaíso tiene un origen y una historia pesquera, desde los vestigios de los Changos que se sabe que la pesca artesanal se ha desarrollado en el borde costero. Membrillo, Jaime, Habas, Cabritería, Caleta del Buey, del Ferrocarril y del Barón conforman el crisol de caletas que ha transitado por este hermoso balneario. Con la llegada del Centenario, Valparaíso comenzó a desarrollar grandes transformaciones urbanas debido a la creciente población que inmigraba y a la relevancia que cobraba el puerto para poder sostener las demandas de todo el país.

Tras el ascenso a la presidencia de Carlos Ibáñez del Capo en 1927, los procesos de construcción del puerto de Valparaíso iniciados en 1910 se concretan, parte actual de la infraestructura viene de esa planificación urbana que terminó por ganarle varias millas de terreno al mar, es en este contexto también que comienza el plan de construcción de las nuevas reparticiones ferroviarias desatando el desalojo final de la caleta de Jaime que había sido la más importante hasta 1929.

A partir de entonces los pescadores reubicados en una zona muy marginal para el Valparaíso de esa época comenzaron a organizarse en torno a la fede-

ración de gente de mar. Frente a las necesidades y abandono estatal sufrido tras la movilidad obligatoria estos se vieron en la urgencia de organizarse formalmente constituyendo así el 15 de septiembre de 1932 el “Sindicato Profesionales de dueños de Embarcaciones”. Y el día 13 de abril de 1934, dos años después, se funda el “Sindicato Profesional de Pescadores de Caleta Portales”. Tras años de conflictos entre ambos grupos estos logran aunarse en lo que es actualmente el “Sindicato de Trabajadores Independientes Pescadores Artesanales de Caleta Portales”, fundado en 1940.

Es importante mencionar que el proceso de sindicalización del rubro pesquero responde también a la cantidad de inmigrantes que provenían de las zonas mineras del norte, quienes tras la crisis del salitre en Chile tuvieron que desplazarse geográficamente en búsqueda de nuevas oportunidades. Es muy raro que los cazadores recolectores se sindicalicen, pues el sindicalismo es una cultura y una forma de organización política hecha para negociar con los patrones capitalistas, es decir, es una cultura obrera, y no pescadora, pero ya para fines de 1929, los obreros cesantes llegaron a las costas para trabajar como pescadores (oficio que históricamente ha sido un amortiguador del desempleo) contribuyendo a la organización sindical de los pescadores y estableciendo redes de apoyo como verdaderas unidades domésticas.

La caleta portales a través de un proceso de endoculturación, es decir, de la transición de su cultura de generación en generación, ha logrado posicionarse como uno de los centros de economía doméstica más importantes de la V región. Como plantean Pereira y Jofre en su estudio sobre la caleta el Membri-llo, la gente organiza sus proyectos y da significación a sus objetos a partir de conocimientos existentes sobre el orden cultural, a través de una consciencia espacial del territorio. Lo que podría considerar Gribson y Graham como una “política del lugar”.

Arturo Escobar, toma la idea de Gribson y Graham para analizar la política de lugar como una forma emergente de política, un inusitado imaginario político en el cual se afirma una lógica de diferencia y posibilidad que construye sobre la multiplicidad de acciones en el plano de la vida cotidiana. Los lugares son el sitio de culturas, economías y ambientes dinámicos en vez de sólo nodos en un sistema capitalista global. En el caso de la caleta Portales, prácticas culturales como pollas, ollas comunes, celebración de festividades y clubes deportivos son parte inherente de la identidad de la caleta, una identidad que por años ha contribuido a la cohesión social.

La fiesta de San Pedro también ha sido una celebración característica de dicha caleta y en general de los pescadores, La Fiesta de San Pedro se celebra

todos los años cada 29 de junio en todo el litoral, sector que acoge a parte importante de la pesca artesanal a nivel nacional y que sintetiza y rescata una labor antiquísima que actualmente se ve en peligro frente a las imponentes garras de la pesca industrial. La Fiesta recoge bailes chinos, motivos y simbología andina y de nuestros pueblos originarios, es claramente un reflejo del sincretismo cultural producto de los cruces culturales que se remontan al periodo de la colonización. El diálogo entre la religión católica y formas de manifestación más paganas, son el reflejo vivo de lo que es hoy en día nuestro país y América Latina, un espacio territorial cargado de interacciones culturales que reflejan la coexistencia de la cultura occidental y originaria y sintetiza una herencia cultural transmitida por años.

La pesca artesanal en todo su proceso junto sus oficios aledaños han sufrido cambios profundos, algunos desaparecieron y otros corren peligro de extinción, dado esto, la relevancia principal de la presente investigación de reconocer este oficio como práctica ancestral de sujetos que construyeron su cultura en relación directa con el medio geográfico que los constituye.

La artesanía en este oficio por lo general es una actividad femenina, realizando el trabajo manufacturado de creación de espineles para la salida a la mar del actual pescador. “El rol de encarnadora y aclaradora es un rol femenino, generalmente las esposas e hijas de los pescadores se juntaban en las noches a desenredar el espinel que llegaba al atardecer con las lanchas devuelta de la mar. Se armaba un fuego para secar el espinel y se convocaba a las mujeres encarnadoras y a los pescadores que retornaban a tierra con sus botes llenos. Antiguamente en la caleta había entre 50 y 70 encarnadoras que preparaban las herramientas para el proceso de pesca, siendo un pilar fundamental en la ejecución del oficio”. Hoy, como nos cuenta la Tela –pescadora artesanal– ya no hay más de diez.

## **Legislación pesquera: síntesis de un arrastre cultural**

Chile se caracteriza por tener un extenso litoral, con una gran diversidad de especies, por lo que el recurso pesquero tiene una real importancia para el desarrollo económico nacional. Es por ello que desde mediados del siglo XIX se ha comenzado a regularizar en torno a ello.

La primera de estas regulaciones surge en el año 1855 con los estatutos de leyes civiles de Chile, en los cuales se estipulan los derechos pesqueros basados principalmente en derechos históricos entendidos como derechos de ocupación.

“Posteriormente en los años 1929 y 1931 con las leyes de caza y pesca se siguen manteniendo estos derechos históricos que se basan principalmente en la extracción a gran escala” (Pereira, Jofre, 1998, p.97)

En el año 1964 aparece la Dirección de Agricultura y Pesca donde se encontraba el Departamento de pesca, ellos dependientes del Ministerio de Agricultura. La CORFO crea el FOIP Instituto de Fomento Pesquero. Ya para el año 1976, es decir, en plena dictadura militar, se crea la subsecretaría de pesca que depende de forma directa del Ministerio de Economía, dos años después se transforma el sistema existente:

Juan Carlos Cárdenas, director de Ecocéanos, explica que en primer lugar se constituyó un modelo de libre acceso, entregando una cuota global por pesquería. En este proceso, describe, “entraban a competir, desde los chicos artesanales hasta las grandes compañías con sus flotas, y el que pescaba más rápido era el que podía copar la cuota, y cuando se copaba la cuota global se detenía la pesquería” desatando con ello, lo que en la época se denominaba carrera olímpica generando una sobreexplotación que se sostenía sobre la lógica de quien podía capturar más sobre el otro.

Ya casi culminando la dictadura, más específicamente en el año 1989, se promulga la Ley conocida como Ley Merino, es con esta Ley, donde se introducen los conceptos de Cuotas Transferibles y se crea el Consejo Nacional de pesca. Es aquí donde comienza de lleno la privatización de los recursos pesqueros, entregando un control de la captura máxima permisible para los pesadores artesanales.

Ya en el año 1991, se promulga la Ley General de Pesca y agricultura, con esta Ley existe una separación de las cuotas de los artesanales con los Industriales que comienzan a regular la pesca artesanal de distintas formas. En este modelo implantado, las cuotas individuales pasan a ser transferibles, transables, vendibles, comprables o arrendables. También se limitó a los pescadores por regiones, es decir, estos no pueden salir a pescar fuera de la región en la cual están inscritos y se concede el espacio de 5 millas que se supone es de uso exclusivo para la pesca artesanal, sin embargo, esto finalmente no opera por la existencia de perforaciones por parte del sector industrial.

En el año 2001, durante el Gobierno de Ricardo Lagos se promulga la Ley Transitoria<sup>19.713</sup>, donde se busca una especie de propiedad de los recursos para la pesca industrial, otorgando cuotas de pesca a los dueños de las embarcaciones. Otro problema de esta situación es que la fiscalización de quién captura se realiza cuando éste llega a puerto o cuando va a exportar sus productos, es decir, el Estado pierde la capacidad física de fiscalizar la actividad

in situ (área costera o marina) pues, no tiene las condiciones materiales como embarcaciones, infraestructura, o financiamiento para realizarlo.

Esta Ley Transitoria se verá ratificada en el año 2002 en el gobierno de Lagos y perpetuada por 10 años, para que cumplido este plazo volviera a ser revisada y esto es lo que ha sucedido y causado controversia a partir del año 2012, donde la nueva Ley de Pesca, ley 26.232 plantea en los hechos la privatización de los recursos pesqueros, otorgándose a través de derechos históricos a la pesca industrial.

Las 7 familias privilegiadas con la explotación gratuita de los recursos pesqueros de Chile son: Angelini, Sarkis, Stengel, Cifuentes, Jiménez, Izquierdo y Cruz, quienes en el último tiempo se han fusionado en tres grandes conglomerados que controlan nada más y nada menos que el 76% de la capacidad pesquera industrial del país. Se reparten utilidades calculadas en a lo menos unos 3 mil millones de dólares anuales, a partir de la extracción gratuita de los recursos del mar chileno, por otro lado, en esta nueva ley se concretiza la privatización de los recursos pesqueros en manos de los industriales, lo cual afecta directamente a los pescadores artesanales. Según Lester Chávez (2013, p.8) la nueva ley de Pesca vendría siendo el culmine de un proceso de privatización del mar y sus recursos anteriores, iniciado el año 2002, continuado el 2008 debido a la necesidad del país de ingresar a la OCDE. Esta Ley, hace posible que los derechos sobre los recursos marinos pertenezcan al sector privado e industrial, pasando a llevar la idea de que estos recursos pertenecen al Estado.

Otro punto de controversia de esta ley se refiere a la sustentabilidad de los recursos ya que actualmente hay varios sectores que se encuentran colapsados como el jurel y la merluza. La sustentabilidad mencionada en la ley se supone irá en relación con el ecosistema, Como podemos ver, a grandes rasgos lo principal de este proyecto es que, por un lado, los recursos se privatizan, inclinando la balanza a favor de la pesca industrial y los holdings pesqueros. Así se da inicio a la venta o concesión de las áreas de manejo de la pesca artesanal, quedando todo en manos de los privados, haciendo colapsar los recursos y permitiendo la entrada del sistema de transabilidad y el sector financiero especulativo:

“En el escenario actual de las crecientes evidencias del accionar corruptor del Grupo Penta y de la empresa Soquimich, a través de la entrega encubierta de financiamientos a políticos, parlamentarios y funcionarios gubernamentales, las organizaciones ciudadanas, pescadores artesanales, pymes y pueblos originarios llaman la atención sobre cuál es el estado de la investigación sobre las denuncias relacionadas con la entrega de sobornos del Grupo Angelini, a través de

Corpesca, a parlamentarios para la privatización del patrimonio pesquero nacional. Especialmente ahora, que Pablo Longueira ha sido señalado como otro de los exclusivos beneficiarios del grupo Penta” (Juan Carlos Cárdenas centro Eco océanos 2016).

Hoy, pasado cuatro años desde que comenzó a operar la actual ley de Pesca, el impacto y sus consecuencias son gravísimas. No podemos dejar de mencionar la catástrofe marina que vivió el sur de Chile producto de la contaminación de la flora y fauna, y las consecuencias que trajo a todas las comunidades costeras, conflicto que hoy en día sigue sin una solución clara y estructural. La problemática del mar es un conflicto a nivel nacional y no sólo económico, la separación de un sujeto de su entorno cultural es un desplazamiento forzoso que desintegra a una comunidad, en este caso la comunidad del mar.

Hay que sacar a la luz que el conflicto marino es una ruptura cultural con antiguas formas de cooperatividad y de organización que responden a prácticas de la vida cotidiana de los sujetos. Actualmente, septiembre es un mes complejo para los pescadores de la región de Valparaíso, O’Higgins y el Maule, ya que se da inicio a la Veda marítima, prohibición de extracción de elementos hidrobiológicos en un terreno determinado. Siendo la merluza y el loco, las principales especies. Este decreto busca proteger a las especies que están siendo amenazadas por la invasión pesquera de la pesca industrial. Frente a esta situación a los pescadores artesanales el gobierno les hace entrega de un bono y a los sindicatos de tierra, se les hace entrega de una caja de mercadería.

Hoy en día los y las pescadoras artesanales, no tienen una entidad institucional que de verdad proteja sus intereses y sus derechos. La Tela (pescadora), como mujer de mar, se encuentra en esta encrucijada que pone en jaque la memoria costera de los hombres y mujeres, los últimos cazadores del mundo.

Entender la pesca artesanal desde el soporte conceptual de unidad doméstica es lo que nos ha dirigido a incorporar el oficio dentro de las prácticas culturales que componen un grupo humano, una comunidad vinculada de manera totalmente dependiente a su territorio y que se ha movilizó en defensa de sus derechos como sujetos costeros que necesitan de la salvaguarda de sus derechos para poder sobrevivir

Actualmente los sindicatos pesqueros han reanudado su movilización por la intransigencia de los dos últimos gobiernos chilenos (Sebastián Piñera y Michelle Bachelet) de revisar o modificar estatutos de la ley que claramente responden a flujos de intereses político empresariales, hoy en día es urgente visibilizar este conflicto territorial y cultural que está sucumbiendo el nicho laboral y todo lo que eso conlleva dentro de las comunidades pesqueras. Con

este trabajo, se busca reconocer la labor de sujetos que han decidido resistir al saqueo y contaminación de sus territorios, y defender su vida y cultura frente al avance neoliberal. Una de ellas, es Auristela “la Tela”, miembro activo del sindicato de tierra de la Caleta Portales de Valparaíso. Hija, nieta y madre de pescadores, la Tela es el reflejo vivo de una lucha social, económica y cultural que busca revertir la catastrófica situación que vive hoy en día la pesca artesanal como tradición, oficio y herencia ancestral.

Como nos plantea Arturo Escobar, los movimientos sociales intentan dirigir esta dinámica fuera de la disrupción social y la degradación ecológica en escalas locales y más amplias, mediante la construcción de tendencias auto-organizadas y de las relaciones de solidaridad que existen o que podrían ser re-creadas. Desde su perspectiva, para que esta estrategia tenga una oportunidad, debe apuntalarse en las relaciones sociales y ecológicas que han existido en el lugar, incluso confrontadas con los procesos de reestructuración espacial

La defensa del territorio implica la defensa de un intrincado patrón de relaciones sociales y construcciones culturales basadas el lugar; también implica la creación de un nuevo sentido de pertenencia unido a la construcción política de un proyecto de vida colectivo. Lo que está en juego es el mar como ecosistema, pero también la territorialidad, es decir el proyecto político de sujetos que han estructurado sus prácticas cotidianas en base al territorio.

## Bibliografía

- ADELMANN, María Josefa y otros; *Iniciación al Trabajo Social en Caletas de Pescadores el Membrillo y Portales*, Tesis Trabajo Social PUCV, Valparaíso 1972.
- ALCALA, Moya G. *Pescadores en América Latina y el Caribe: Espacio, Población, Producción y Política*. Vol.1, Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México 2011.
- DE LA CRUZ, K y ARGUELLO, F; “*Paradigmas de la Antropología en el estudio de las sociedades costeras*”, en Revista *Mad*. N°15. En <http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.facso.uchile.cl%2Fpublicaciones%2Fmad> 2006.
- ESCOBAR, Arturo. *Territorios de Diferencia: Lugar, movimiento, vida, redes*. Departamento de Antropología, Universidad Católica del Norte. Envión editores 2010.
- HARRIS, Marvin; *La Antropología Cultural*. Alianza Editorial, 1996.
- LATCHAN, E. Ricardo; *Los Changos de las Costas de Chile*. Imprenta Cervantes, Santiago de Chile, 1990.



PEREIRA, J. GORGERINO, C. JOFRÉ, D; *Caleta el Membrillo. Más allá de las postales: Pesca, trabajo colectivo e identidad en riesgo*. FONDART, s/e, Santiago, S/f.

QUINTANA, F; DIAZ, F; (2015). *Proyecto Ciudad Valparaíso*. ARQ Ediciones, Valparaíso, Chile.

ROJAS, C; YAÑEZ, M; (2014) "*La pesca artesanal*". Tesis para optar al grado de Licenciada en Antropología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile

SAEZ GODOY, Leopoldo; (2001). *Valparaíso "Lugares, nombres y personajes. Siglos XVI-XXI*. Editorial Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades de Santiago de Chile.

### **Fuentes Primarias:**

Documental: Entrevista a Horacio Campaña Ferreira Ferreira, en Memorias del siglo XX.

Entrevista a Auristela Labbe "La Tela" Sindicato de Tierra, Caleta Portales Valparaíso, año 2016.

### **Prensa:**

El Mercurio de Valparaíso

Revista Sucesos.

# LA CONSTRUCCIÓN DE LA CUESTIÓN AMBIENTAL EN EL NOROESTE DE CÓRDOBA: PROBLEMATIZACIÓN DEL ORDENAMIENTO TERRITORIAL DE BOSQUES NATIVOS, VINCULADO A LA PRODUCCIÓN APÍCOLA REGIONAL

Florencia Estefanía Suárez Bazán  
María del Valle Canessa Ledesma

## Resumen

Las estudiantes F.E. Suárez Bazán y M.V. Canessa Ledesma nos encontramos realizando nuestra tesina de grado de la licenciatura en Trabajo Social de la FCS, UNC durante el período 2017/2018.

Hemos centrado nuestra intervención y producción teórica en la región noroeste de la provincia de Córdoba, apuntando a problematizar la reproducción de la vida cotidiana de familias apicultoras nucleadas en la Mesa Apícola del Noroeste de Córdoba en el marco del proyecto de modificación de la ley provincial de ordenamiento territorial de bosques nativos n°9.814.

En nuestra metodología hemos utilizado cartografías sociales, entrevistas en profundidad y registros fotográficos. A la fecha (diciembre de 2017) continuamos en etapa de intervención.

**Palabras clave:** ambiente – territorio – apicultura

## Introducción

La presente ponencia apunta a dar cuenta del proceso de intervención de nuestra tesina de grado de la licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba; realizado durante el período mayo-diciembre de 2017 en la Mesa Apícola del Noroeste de Córdoba. Actualmente (marzo de 2018) nos encontramos en etapa de sistematización y redacción.<sup>512</sup>

Nos propusimos abordar la problemática ambiental desde el campo específico del Trabajo Social en particular y las Ciencias Sociales en general. Esta tarea

---

<sup>512</sup> La elaboración de la tesina "... consiste en la reconstrucción reflexiva, crítica y fundamentada del proceso de intervención pre profesional del trabajo social, desde conceptos teóricos metodológicos y éticos pertenecientes a la carrera licenciatura en trabajo social. Se pretende también, evidencie una contribución a la producción de conocimiento sobre el tema elegido" (Facultad de Ciencias sociales).

se nos presentó como un desafío, dado que la problemática no es frecuentemente abordada por el Trabajo Social.

Definimos nuestro objeto de intervención como las dificultades materiales y simbólicas en la reproducción cotidiana de la existencia de las familias apicultoras nucleadas en la Mesa Apícola del Noroeste de Córdoba, en el marco del proyecto de modificación de la ley provincial n°9.814 de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos; apuntando al reconocimiento de la especificidad de la vida en el monte nativo, las formas de construir los territorios y la importancia de preservación del ambiente.

## **Un acercamiento a la problemática ambiental desde las Ciencias Sociales**

Para pensar la problemática ambiental, al igual que cualquier otra problemática, es imperativo indagar tanto teórica como históricamente el proceso a través del cual se ha ido constituyendo como tal, ya que ninguna problemática surge de manera mágica o aislada, sino que es fruto de complejos entramados culturales, sociales, políticos y económicos.

La organización de la sociedad es un factor clave en la constitución de cualquier problemática, por ello nuestro análisis partirá de la constitución de la actual forma de organización de las sociedades occidentales: el sistema capitalista.

La problemática ambiental forma parte de la nueva cuestión social, estos conflictos se manifiestan en la actual faceta del capitalismo, caracterizada por el predominio de lo financiero y por la globalización, ésta última trae consigo nuevas formas de vinculación de la organización social con el ambiente. La cuestión ambiental se presenta en ámbitos tanto internacionales como nacionales y locales.

Problematizar la cuestión ambiental resulta complejo debido a las representaciones que se han construido históricamente en torno a la misma, y que se presentan naturalizadas en las prácticas sociales; estas representaciones están impregnadas de la concepción dicotómica naturaleza- cultura (característica de la hegemónica tradición positivista) y han impregnado las formas de vinculación de las sociedades occidentales-capitalistas con la naturaleza.

Andrea Milesi plantea que “Toda visión sobre la naturaleza presupone una construcción cultural”. (Milesi, 2013, pág. 5) A partir de aquí, planteamos que la concepción que mantenemos sobre la naturaleza está mediada y construida culturalmente, por ello es necesario cuestionar esta dicotomía frente a la cultura y la visión antropocentrista, que referencia al ser humano como medida y

determinante en su relación con la naturaleza; ya que ésta es una forma construida de relacionarnos con el ambiente, pero particularmente es una forma de relacionamiento que hemos incorporado y naturalizado a lo largo de la historia.

En los últimos años, las problemáticas ambientales han cobrado mayor relevancia para el total de la ciudadanía, ya que las mismas dan cuenta de las formas de apropiación, significación y producción de territorios como producto del desarrollo humano. El concepto de territorio funciona como un lugar-soporte para la reconstrucción de identidades enraizadas en prácticas culturales y racionalidades productivas sustentables.

Siguiendo a Escobar (1999) “el territorio es visto como un espacio fundamental y multidimensional para la creación y recreación de las prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades.” (pág. 18) A partir de aquí, los movimientos sociales construyen una estrategia política para la defensa del territorio, resisten por la conservación de la biodiversidad por un lado y la defensa de la cultura, la identidad y los territorios locales por el otro. Consideramos al ambiente como un sistema complejo, que surge de la interacción entre naturaleza y cultura, donde existen diversas modalidades de apropiación cultural de éste por los colectivos sociales. Las distintas concepciones y cosmovisiones de desarrollo son determinantes en la génesis y resolución de los conflictos ambientales. Por lo cual no son para nada neutrales, sino que implican un posicionamiento político respecto al reconocimiento y ejercicio (o no) de los derechos sociales en torno al territorio.

En este sentido, es imperativo formar parte de las discusiones que impactan sobre las políticas ambientales en la provincia de Córdoba, el conjunto de la sociedad asiste a un momento en el que es necesario problematizar la cuestión ambiental, a partir del proyecto de modificación de la Ley provincial de bosques n°9.814.

## **La región noroeste de Córdoba: modelos productivos, normativas de ordenamiento territorial y conflicto**

Nuestra provincia no ha sido ajena a los procesos de expropiación y mercantilización de bienes naturales propios del modelo agroexportador que caracteriza a Argentina. Córdoba presenta un crecimiento significativo en el proceso de agroindustrialización, que en las últimas décadas ha avanzado sobre regiones antes consideradas improductivas. El avance del capitalismo agrario se produjo sobre las bases de cultivo de soja y desmontes de bosque nativo, lo cual fue

notorio principalmente en la zona Norte y Oeste de la provincia, región que históricamente permanecía postergada.

Durante las últimas décadas, se han multiplicado los desmontes de bosques autóctonos. La vegetación más afectada ha sido la del bosque chaqueño, en la zona de llanuras de nuestra provincia “pasando de cubrir el 44,1% del territorio provincial, a ocupar sólo el 7,7%”. (Cáceres, Silvetti, Ferrer, Soto, & Bisio, 2009, pág. 6) Siguiendo los datos de la Comisión de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos, el avance la frontera agropecuaria, produjo la pérdida de 985.000 ha aproximadamente, quedando, en la actualidad, el 5% de las 12.000.000 ha originales de bosque que poseía la provincia de Córdoba.

Durante el año 2017 se profundizaron las discusiones sobre la cuestión ambiental de la provincia, a partir del proyecto de modificación de la Ley nº9.814. De estas discusiones formaron parte sectores de la sociedad civil, tales como la Coordinadora en Defensa del Bosque Nativo (CODEBONA) y la Sociedad Rural, y el Estado a través de dependencias vinculadas y la problemática y sus representantes legislativos.

La sanción de la Ley Nacional de Presupuestos Mínimos de Bosques Nativos generó la posibilidad de llevar adelante una discusión participativa sobre el ordenamiento territorial provincial, en torno a la preservación de bosques nativos y la reproducción de la existencia de aquellas poblaciones que dependen de él.

La mencionada Ley establece que cada jurisdicción deberá actualizar periódicamente su Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos (OTBN). Por esta razón, en el año 2008, el poder ejecutivo designó a la Secretaria de Ambiente como autoridad de aplicación de la ley 26.331, por lo cual conformó la Comisión de Ordenamiento Territorial de los Bosques Nativos (COTBN), conformado por sectores gubernamentales y de la sociedad civil.

En el marco de la COTBN, tras un amplio proceso participativo, se llevaron adelante discusiones relacionadas a las distintas zonificaciones, las características, y las prioridades de los conflictos sociales y ambientales de cada región, que luego se vieron plasmadas en un proyecto de ley que fue presentado formalmente en el año 2009. Sin embargo, este proyecto fue sustituido y finalmente en el año 2010 se sancionó la Ley Nº 9.814 de Ordenamiento Territorial de Bosques Nativos. La cual, no garantizaba el proceso participativo determinado por la Ley Nacional de Presupuestos Mínimos y logró concretizarse luego de dos años de largas discusiones entre actores sociales con intereses y perspectivas divergentes en torno al desarrollo agropecuario y el ambiente. La llamada Ley de Bosques establece el Ordenamiento Territorial delimitando diferentes áreas con colores de acuerdo con el nivel de protección. De color

verde (Categoría de Conservación III) sectores de bosques nativos de bajo valor de conservación que pueden transformarse parcialmente o en su totalidad; de color amarillo (Categoría de Conservación II) sectores de mediano valor de conservación, que pueden estar degradados, pero con posibilidades de restauración, es decir, se puede producir, pero sin deteriorar los suelos; y de color rojo (Categoría de Conservación I) sectores de muy alto valor de conservación que no deben transformarse., por lo cual, está prohibida toda actividad productiva que degrade los bosques.

Actualmente, como se muestra en el mapa 1, elaborado por la COTBN en el marco de la elaboración de la ley n°9.814, el sector rojo ocupa 1.863.743 ha., el sector amarillo es de 3.936.715 ha. y el sector verde ocupa 9.696.945 ha. del territorio provincial (Secretaría de Ambiente , 2010) En este marco, numerosos actores gubernamentales y de la sociedad civil manifestaron que la ley no se adecuaba a los presupuestos mínimos fijados por la ley nacional. Los actores sociales en disputa expresan diferentes percepciones y marcos ideológicos en relación el ambiente y la concepción de desarrollo.

Durante el transcurso del año 2017, la Ley de Bosques Nativos se encontraba nuevamente en discusión, ya que, siguiendo la ley nacional de Presupuestos Mínimos cada jurisdicción debe actualizar periódicamente su Ordenamiento Territorial de los Bosques Nativos pasado el periodo de 5 años. Todo nuevo proyecto de Ley Provincial sobre bosques nativos debe respetar la legislación nacional y provincial vigente. Sin embargo, en este caso, “el proceso participativo no fue debidamente implementado. Se considera que el procedimiento de Audiencias Públicas lanzado desde la Unicameral para validar el Proyecto de Ley del Ejecutivo Provincial no sustituye los procedimientos de participación previstos en la Ley Nacional 26.631”. (Ambientales, Instituto Superior de Estudios, 2017, pág. 7)

## **La Mesa Apícola del Noroeste de Córdoba**

El campo del ambiente es un campo diverso en el que se encuentran una multiplicidad de actores, los cuales ocupan posiciones diferenciales de acuerdo con la coyuntura. No se trata de un campo armónico, sino de disputa constante por ocupar espacios de poder y disputar diversos recursos y posiciones.

Siguiendo a Acevedo (2011) trabajo social interviene con sujetos que se caracterizan, por ser un sujeto situado, contextualizado, diverso, no unívoco, complejo y contradictorio. La Mesa Apícola del Noroeste de Córdoba no es la excepción, se conforma como un espacio inter- organizacional que, apuesta al

trabajo conjunto, al enriquecimiento multiactoral y al corporativismo. La misma se encuentra conformada por las siguientes cooperativas e instituciones públicas: Cooperativa Apícola de Ischilín Ltda. Deán Funes, Cooperativa Agropecuaria La Regional Ltda. Cruz del Eje, Cooperativa Apícola de Villa de Soto Ltda. Villa de Soto, Asociación Civil de apicultores del Valle de Traslasierra., Cooperativa Apícola APINOC Ltda. San Marcos Sierra, Asociación Civil de Apicultores “Mieldemonte” Villa de María de Río Seco, Mesa de Producción Apícola de San Marcos Sierras, Grupo Cambio Rural II “Los Algarrobos”. Charbonier y Ongamira, Productores apícolas no organizados/as en cooperativas, Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Área de proyectos especiales. Laboratorio de Palinología, Universidad Nacional de Córdoba- Facultad de Ciencias Químicas- CEQUIMAP, Universidad Nacional de Córdoba- Facultad de ciencias Agropecuarias, INTA regionales Cruz del Eje y Deán Funes- programa PROAPI, INTI Centro Regional Córdoba UE Cruz del Eje- programa ApiTEC, Subsecretaría de Agricultura Familiar del Ministerio de agroindustria Nación, IPEA N° 306- Amadeo Sabattini- Paso Viejo, Dpto. Cruz del Eje.

El territorio noroeste de la provincia aglutina a productores apícolas organizadas/os o no en cooperativas que presentaban la necesidad de pensar el desarrollo productivo apícola regionalmente con el objeto de fortalecer la actividad y así mejorar las condiciones de vida de las familias-unidades domésticas que se dedican a la apicultura.

El objetivo central de la Mesa es la mejora de la posición de la apicultura local en múltiples sentidos. Destacamos la mejora en la comercialización de las mieles, el reconocimiento de la producción autóctona y la valorización de la actividad como necesaria para la reproducción del monte nativo.

## **La reproducción cotidiana de la existencia de las familias apicultoras del noroeste de Córdoba**

Definir el objeto de intervención, lejos de ser una tarea sencilla implica un complejo proceso por dotar de especificidad a nuestro actuar profesional, legitimando y delimitando el campo de intervención. Coincidimos con Carballada (2013) cuando plantea que la intervención en lo social se encuentra atravesada por una serie de nuevos desafíos e interpelaciones, relacionados con tensiones que devienen en la forma de construcción del conocimiento y la percepción de los problemas sociales: “el trabajo social se asienta en una inevitable relación con la cultura, teniendo desde allí nuevas oportunidades de

reconocer la construcción de procesos discerniendo acerca de las diferentes formas de comprensión y explicación de los problemas desde lo micro social, reconociéndolo como atravesado y condicionado por lo territorial, lo macro social y fundamentalmente lo histórico.” (Carballeda, 2013, pág. 3)

Nos proponemos construir nuestra intervención teniendo en cuenta el devenir histórico para poder interpretar las complejidades que constituyen los problemas sociales ambientales en el presente, “el pensar situado en términos de intervención implica un nuevo diálogo con el territorio, la cultura y el sujeto de intervención intentando aproximarse a la realidad sin preconceptos, es decir pensar la cotidianidad para pensar la sociedad” (Carballeda, 2013, pág. 3).

La construcción del objeto de intervención fue planteada como respuesta a la necesidad de la Mesa Apícola de contar con insumos técnicos que den cuenta de la especificidad de la vida en el monte y la importancia de conservar el bosque nativo para no amenazar la actividad apícola y otras actividades productivas regionales vinculadas a este espacio. Definimos nuestro objeto de intervención como, las dificultades materiales y simbólicas en la reproducción cotidiana de la existencia de las familias apicultoras nucleadas en la Mesa Apícola del Noroeste de Córdoba, apuntando al reconocimiento de la especificidad de la vida en el monte nativo, las formas de construir los territorios y la importancia de preservar el ambiente.

Retomando la perspectiva historicista y crítica de las necesidades de Héller (1978) la cual sostiene que en el marco del sistema capitalista cada sociedad elabora una estructura de necesidades que legitima la reproducción del orden establecido.

Dentro de esta estructura de necesidades identificamos la conservación del ambiente dentro de las necesidades de subsistencia ya que el mismo se vincula con la posibilidad de reproducción de la humanidad.

Nuestra intervención, desde un abordaje familiar e institucional, contribuye al proceso que vienen desarrollando otras y otros profesionales del Trabajo Social y otras disciplinas de las Ciencias Sociales en dotar de estatuto público a las necesidades derivadas de los conflictos ambientales.

Finalmente, la estrategia de intervención pre profesional planteada se viabilizó a través del proyecto *La Vida en Monte Nativo del Noroeste de Córdoba*, el cual consistió en la construcción de cartografías sociales que pudieran dar cuenta de la especificidad de la vida cotidiana de las familias apicultoras en el noroeste de Córdoba. El desarrollo de las cartografías sociales fue planteado en el marco del plan de ordenamiento territorial apícola, el cual pretendía aportar a las discu-



siones sobre ordenamiento territorial provincial de la COTBN y con la intención de discutirse en la legislatura de la provincia de Córdoba.

Definimos trabajar tomando aspectos metodológicos de los Iconoclasistas, retomando el soporte de los íconos como representaciones de las significaciones que imprimen a los territorios los actores sociales, inspirándonos en la metodología “Agit Pop”.<sup>513</sup>

Siguiendo a Sabina Habegger y Iulia Mancila (2006) afirmamos que:

*“La cartografía social es una metodología nueva, alternativa que permite a las comunidades conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo. Es una forma de investigación humanista y humanizadora. Es una propuesta conceptual y metodológica novedosa que hace uso de instrumentos técnicos y vivenciales”* (pág. 6).

Siguiendo a los Iconoclasistas,

*“los mapas que habitualmente circulan son el resultado de la mirada que el poder dominante recrea sobre el territorio produciendo representaciones hegemónicas funcionales al desarrollo del modelo capitalista, decodificando el territorio de manera racional, clasificando los recursos naturales y las características poblacionales, e identificando el tipo de producción más efectiva para convertir la fuerza de trabajo y los recursos en ganancia”* (Iconoclasistas, 2013, pág. 5).

En este sentido, planteamos que toda propuesta de OTBN del noroeste de Córdoba necesariamente tiene que reconocer las necesidades de las y los productores apícolas, ya que construyen cotidianamente el territorio y plantean una actividad productiva que favorece una relación sustentable con el ambiente.

Pensamos el trabajo de campo a través de talleres cartográficos, de memoria histórica, análisis de imágenes satelitales y de fotografías aéreas, y georreferenciamiento de conflictos socioambientales en los territorios donde se encuentran las cooperativas apícolas.

Los objetivos definidos fueron los siguientes:

1. Generar un espacio de construcción y de participación colectiva que permita el reconocimiento del territorio.

---

<sup>513</sup> “Este taller colectivo se ciñe a temáticas específicas que se profundizan durante una jornada de 4 o 6 horas aproximadamente, con miras a lograr objetivos de corto plazo y a resolver cuestiones acotadas al espacio y a las personas intervinientes” (Iconoclasistas, 2013, pág. 15).

2. Conocer la vida cotidiana de las familias/unidad doméstica y las representaciones/ significaciones que construyen en relación al territorio.
3. Reconstruir la memoria histórica del territorio.
4. Problematizar la Ley de OTBN a través de la actividad productiva.

Las cartografías sociales fueron realizadas en las localidades de Deán Funes, San Marcos Sierras y Cruz del Eje durante los meses de noviembre y diciembre de 2017, junto a familias apicultoras de las cooperativas apícolas La Regional LTDA, Cooperativa Apícola Ischilín, Apinoc y Mesa Apícola de San Marcos Sierras.

Trabajamos ejes en base a las dimensiones poblacional, institucional/organizativa, geográfica-territorial, productiva/laboral, cultural y de relaciones sociales, y conflictos y problemáticas ambientales.

La cartografía permitió la participación de los sujetos que habitan el territorio en la definición del mismo, en este caso apuntando a que sus necesidades sean tenidas en cuenta en las conversaciones sobre proyecto de modificación de la ley 9.814 y las propuestas de la CODEBONA en torno al mismo. Planteamos la participación de las familias apicultoras como una forma de participación ciudadana que las coloca en un lugar protagónico en la definición de la normativa provincial y, por tanto, en la forma en que el Estado define y condiciona al territorio. Siguiendo la propuesta de la CODEBONA “entendemos por participación ciudadana a un proceso de construcción progresiva, colectiva y protagónica entre pares, que aportan sus saberes informales, no formales, elaborando criterios, pautas y herramientas para convertirse en normativas y políticas públicas sobre el territorio que habitan” (Coordinadora en Defensa del Bosque Nativo, 2017).

## **Reflexiones Finales**

A la fecha (marzo de 2018) nos encontramos en un proceso de elaboración de síntesis de los resultados obtenidos en el proceso de intervención. Las cartografías sociales nos permitieron conocer a partir de las propias voces de las familias apicultoras sus significaciones acerca del territorio y del conflicto ambiental. La cartografía social es un instrumento útil a la hora de visibilizar estas representaciones. Apuntamos a integrarlas al plan de ordenamiento territorial apícola que se encuentra elaborando la Mesa Apícola del Noroeste de Córdoba,

con el objeto de sumar insumos a las discusiones sobre OTBN del noroeste de Córdoba.

La apicultura es una actividad productiva que para su reproducción necesita de la conservación del monte nativo, por lo cual entra en conflicto con el modelo agro exportador que caracteriza a Argentina. Destacamos la importancia de la organización colectiva acontecida en la Mesa Apícola a la hora de disputar corporativamente el territorio, tanto en sentido técnico, como legal y simbólico.

La disputa por el OTBN no es una cuestión solo técnica, es también disputa de sentidos y significaciones; resulta imperativo poner en discusión como el ordenamiento territorial afecta las condiciones de vida de las personas que viven en el territorio, a partir de las voces de los propios sujetos.

Trabajo social, en tanto disciplina que aborda dificultades en la reproducción cotidiana de la existencia y los procesos de institucionalización de las necesidades sociales, puede y debe intervenir en la cuestión ambiental, apuntando a la cristalización de las representaciones construidas desde el sentido común, la problematización de las intervenciones estatales, la mejora en la calidad de vida de las personas que habitan el territorio y la construcción política, jurídica y simbólica del mismo con los sujetos como protagonistas de este proceso.

## **Bibliografía**

- ACEVEDO, P. (2011). *En torno a los sujetos: aportes, debates, ejes de análisis. La organización*. Córdoba.
- ACEVEDO, P. (2011). *En torno a los sujetos: aportes, debates, ejes de análisis. La organización*.
- AMBIENTALES, INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDIOS. (2017). *Informe para Proyecto de Ley de Bosques Nativos para la provincia de Córdoba: propuestas de procedimientos y contenidos esenciales*. Córdoba.
- CÁCERES, D., SILVETTI, F., FERRER, G., SOTO, G., & BISIO, C. (2009). *Agriculturización y estrategias campesinas en el norte de la provincia de Córdoba*. Córdoba.
- CARBALLEDA, A. (2013). *La intervención en lo social desde una perspectiva americana: algunos aportes de Enrique Dusele y Rodolfo Kusch*. Córdoba.
- COORDINADORA EN DEFENSA DEL BOSQUE NATIVO. (2017). *Propuesta de la Coordinadora en Defensa del Bosque Nativo (CODEBONA) Sobre el Ordenamiento Territorial Participativo del Bosque Nativo*. Córdoba.
- ESCOBAR, A. (1999). *Comunidades negras en Colombia en defensa de biodiversidad, territorio y cultura*.
- FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES. (s.f.). [www.sociales.unc.edu.ar](http://www.sociales.unc.edu.ar).

- HABEGGER, S., & MANCILA, I. (2006). *El poder de la cartografía social en las prácticas contra hegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio.*
- HELLER, A. (1978). *Tería de las necesidades en Marx.* Córdoba.
- ICONOCLASISTAS (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa.*
- MILESI, A. (2013). *Naturaleza Cultura: una dicotomía de límites difusos.* Córdoba.
- SECRETARIA DE AMBIENTE. (2010).

# CLAVES PARA UN ABORDAJE CLASISTA DE LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS EN CONFLICTOS AMBIENTALES

Candela de la Vega<sup>514</sup>

## Resumen

Esta ponencia parte de resaltar la infrecuencia con la que los análisis de colectivos ambientales en Argentina optan por una perspectiva explícitamente marxista para explicar la emergencia y constitución de sujetos políticos, esto es, un enfoque de *clase*. Paradójicamente, gran parte de la bibliografía producida insiste en la relación directa que estos conflictos tienen con las formas renovadas de explotación capitalista sobre la naturaleza y sobre los hombres y mujeres. En este marco, el artículo ofrece anclajes conceptuales para la noción de *clase*, que permitan aportar a la consolidación de abordaje clasista para los procesos de movilización ambiental, en particular, y los procesos de lucha y conflicto en nuestras regiones, en general.

**Palabras Claves:** conflictos ambientales – clase – lucha

## Introducción<sup>515</sup>

La característica fundamental de nuestro tiempo es una expansión global de la sustracción capitalista que tiende a ocupar la totalidad del espacio social de tal forma que se borran las fronteras entre la explotación dentro del “tiempo del trabajo” –en un sentido restrictivo– y el “tiempo de la vida”. Las contradicciones sociales que esta expansión conlleva y reproduce, explican la expansión constante y simultánea de luchas que resisten y que proponen dinámicas productivas, sociales y políticas alternativas.

---

<sup>514</sup> Universidad Católica de Córdoba (UCC), Becaria doctoral CONICET UA-UCC, Investigadora Colectivo de Investigación El llano en llamas (UNC, UCC). Correo electrónico: cande\_dlv@yahoo.com.ar

<sup>515</sup> Este artículo forma parte del trabajo conjunto y colaborativo que se encamina a producir la tesis de doctoral de la autora, de la cual la Dra. Alejandra Ciuffolini es Directora. Además, se constituye en espejo de intensas discusiones alrededor de la producción del Colectivo de Investigación El llano en llamas ([www.llanocordoba.com.ar](http://www.llanocordoba.com.ar)). Tanto la investigación doctoral referenciada, como las investigaciones del Colectivo El llano en llamas, fueron y son posibles gracias al financiamiento público de agencias de Ciencia y Técnica de nivel nacional y provincial (Córdoba), y a las Secretarías de Investigación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y de la Universidad Católica de Córdoba (UCC).

Para un pensamiento crítico –como el que aquí se propone–, estos conflictos inscriben y renuevan la categoría de lucha de clases que, en la mayoría de los casos, se nos presenta desde una complejidad oblicua, móvil y también paradójica. En este plano, no es menor el riesgo que abre el hiato entre, por un lado, una férrea convicción teórico-política de inscribir estas resistencias como puntos de fuga de formas de dominación capitalista; y, por otro lado, cierta reticencia de utilizar una analítica clasista para enfrentar un no menos evidente giro discursivo de esas luchas por desvestirse de lo que, alguna vez, fue “un lenguaje clasista” o más explícitamente, una “identidad clasista”. Es que, ciertamente, gran parte de los procesos de movilización política de los últimos 30 años en nuestra región comenzaron, se expandieron y consolidaron desde necesidades, percepciones y formas de subjetividad a las que las clásicas organizaciones basadas en una identidad de clase no dieron lugar o tiempo, o simplemente, no dieron cuenta de ellas (pensemos, por ejemplo, las luchas por los derechos humanos, por el trabajo, por el ambiente, por la tierra, entre otras).

Como advertíamos en un escrito previo (de la Vega, 2017), el anunciado “fracaso” de la clase y su proyecto transformador tradujo en un desplazamiento del paradigma marxista como base de la reflexión académica, en favor de otras aproximaciones con alto consenso y difusión en el ámbito académico internacional que sitúan la categoría de acción colectiva como objeto central del análisis, a saber: las teorías de los “nuevos movimientos sociales”; la teoría de las “estructuras de oportunidades políticas” y de la “movilización de recursos”; y por otro lado, las seductoras derivas teóricas sobre la “biopolítica afirmativa”, sobre la “multitud”, o sobre la “democracia radical”, que redefinen la condición de lo social y de sujeto. En uno y otro caso se suspende la problematización desde la espinosa categoría de clases y sus conflictos.

El objetivo de este artículo puede ubicarnos en las fronteras de una herejía: involucradas desde hace más de una década en el análisis de diversos procesos de resistencia en la Provincia de Córdoba, Argentina, creemos que es ciertamente posible abordar la estructuración de estas luchas –y de otras– desde una perspectiva clasista. Uniéndonos al coro que componen otras propuestas actuales, lo que aquí desplegamos es un intento –incompleto, seguramente– de recuperar, fundamentar y desarrollar ciertas claves teóricas y analíticas apropiados para el estudio de procesos concretos e históricos de lucha, a partir del supuesto central que asume la vigencia de las formas de conflicto de clase en nuestras sociedades actuales.

Una perspectiva de la *clase* que recupere la centralidad de la *lucha* en circunstancias históricas y concretas, implica –en nuestra propuesta– recoger en

un mismo trazo los aportes de Marx, de Gramsci y de Thompson, para recuperar los aspectos teóricos de sus obras que insisten en la *clase* como forma de subjetividad política. Esta se constituye en la intersección histórica y móvil de experiencias de colectivos sociopolíticos en lucha que se expresan, autodefinen y organizan, a partir de relaciones de antagonismo en torno a la producción y reproducción de condiciones de vida social. Esta perspectiva, implica un distanciamiento de aquellas otras miradas que asumen que la *clase* es una condición dada ya por alguna posición prefijada de los hombres y mujeres en la estructura social; ya por la simple posesión/desposesión de medios de producción y vida; o, incluso, como una cualidad derivada de la presencia de algún tipo de atributo intrínseco o esencial a determinado conjunto de individuos.

Esta ponencia se organiza en dos partes. La primera, traza el camino para una recuperación de lecturas e interpretaciones teóricas sobre la *clase*, como relación procesual y antagónica, e inescindible de un objeto o interés como propósito de la lucha. La segunda, precisa y justifica una serie de claves analíticas centradas en la categoría de *experiencia*, que creemos permiten encarar, con cuatro dimensiones precisas, un proceso de estudio de casos históricos de configuración de clase en resistencia y lucha.

## **Clase: lucha y proceso. Claves teóricas fundamentales**

La apuesta por la pertinencia de un abordaje clasista para los diversos y múltiples procesos de lucha y movilización política en nuestras sociedades latinoamericanas no resulta una tarea fácil, incluso dentro del conjunto de lecturas marxistas y sus recuperaciones contemporáneas. Los consensos y ejercicios interpretativos se bifurcan cada vez que se reconoce que en la misma obra de Marx no hay un concepto definitivo de *clase*, en sentido estricto, pues nunca llegó a desarrollar en términos sistemáticos una teoría de la *clase* (Bonavena, 2011; García Vela, 2017). Si bien es posible encontrar en su obra definiciones que insisten en las clases como grupos constituidos –y por ende, una línea de investigaciones posteriores que sobre esa mirada se asientan–,<sup>516</sup> no son menores las referencias a la *clase* como resultado de la lucha de un sujeto que asume para sí un interés colectivo y configura sus posiciones y estrategias en el mismo proceso de conflicto.

---

<sup>516</sup> Ejemplo de ello, son los distintivos y rigurosos esfuerzos de Erik Olin Wright, y de otros autores desde el marxismo analítico norteamericano como Roemer y Cohen, por explorar la estructura de clases en las sociedades actuales con un capitalismo avanzado. (cfr. Wright, 2005).

Esta última, es la línea que proponemos recuperar y reelaborar aquí, pues a vistas de las transformaciones del sistema capitalista, es pertinente entonces recuperar la potencia política e interpretativa de las categorías centrales de la explicación marxiana, particularmente interesa aquí: la *clase*. Tal elección implica un distanciamiento con aquellas posturas sobre la *clase* que, para explicar las formas de conciencia y de lucha de los sujetos, parten de una traducción lineal y automática de ciertas posiciones o lugares en estructuras socioeconómicas, en tanto restricciones o límites externos y fijos. Esta mirada sobre la *clase* no ha sido para nada periférica dentro del marxismo y ha recibido críticas por ser un enfoque “sociológico”, “estáticos”, “topológicos” o, a fin de cuentas, un enfoque “estructuralista” sobre la constitución de sujetos en lucha (Bonavena, 2011; Bonefeld, 2004; Gómez, 2014; Gunn, 2004; Meiksins Wood, 1983).

Desde una mirada que rescata la posibilidad y el horizonte de la acción política de los sujetos, nuestra propuesta elige reubicar la noción *clase* dentro del proceso y del campo antagonista de lucha para explicar la emergencia y constitución de la *clase*. Lo anterior nos lleva a destacar dos claves conceptuales e interpretativas indispensables: la clase como *proceso en constitución* y la clase como *lucha antagónica*. Abordamos seguidamente ambos aspectos.

## **La clase como proceso en constitución**

La clase, desde la perspectiva aquí propuesta, enfoca en el proceso que hace a su constitución como tal. Entiende tal proceso como un movimiento complejo y no lineal, que se desarrolla en el marco de un conflicto, esto es que se define a partir de una situación controversial y en el que se establece claramente antagonistas y/o adversarios.

El objeto de la disputa inscribe en la relación capital/trabajo, como relación que, en sociedades capitalistas, *prefigura* (Williams, 2000) las maneras en las que los sujetos acceden a sus condiciones de vida y entran en diversas relaciones sociales. Comprender la naturaleza de esta determinación, parte de considerar que la forma de relación entre capital/trabajo no existe por sí misma, sino como forma pervertida o fetichizada en una multiplicidad de relaciones cuya condición previa –y continuamente reproducida– es el divorcio del trabajo de sus medios y condiciones. Esta separación se manifiesta cualitativamente de diversas maneras y –muchas veces– de formas no directamente aprehensibles en la experiencia más inmediata y concreta de esas condiciones materiales de existencia (Gunn, 2004). Así, relación capital/trabajo atraviesa, separa, y produce, de manera antagónica, vidas, espacios, relaciones sociales y prácticas



concretas e históricas; donde cada uno de esas unidades reales son unidad y síntesis de múltiples determinaciones (Marx, 2007).

Esta centralidad de la relación capital/trabajo en la organización de las relaciones sociales exige, asimismo, rechazar cualquier comprensión restrictiva del mundo del trabajo; en su lugar se propone tratarlo en su sentido más amplio, como un proceso por el cual los hombres y mujeres se configuran o resisten a esa dinámica de producción explotadora de cuerpos y recursos. Justamente, la especificidad del punto de vista marxista es su énfasis en la producción y reproducción de las condiciones materiales de existencia, en tanto contradictorias condiciones sociales, política, culturales, religiosas, etc. De ahí que la totalidad de la práctica social se encuentre bajo el influjo del campo magnético de la relación capital/trabajo y sus efectos sobre las condiciones de vida.

Visto así, pierden horizonte los calurosos debates que se dirimen por si la relación capital/trabajo es la única que estructura el resto de las relaciones de dominación; o si, por el contrario, este papel lo ocupan otras relaciones y contradicciones –otrora despreciadas como “superestructurales” o “culturales”– como lo son las de género, de raza, religiosas, etc. En la medida en que en una formación social y en un momento histórico dado, todas estas fuerzas se presenten estructurando, produciendo o mediando las condiciones materiales de existencia inmediata para los sujetos en relación a otros sujetos, son, en consecuencia, “básicas” y no meramente “superestructurales” (Butler, 2000; Meiksins Wood, 1983; Williams, 2012).

Este conjunto complejo de relaciones sociales en las formaciones sociales capitalistas hace a la distribución desigual y conflictiva de recursos, cuerpos, lugares y trayectorias; habilitando así –potencial o actualmente– antagonismos y contiendas de intereses y grupos. En este marco, el proceso de constitución de *clase* es un devenir posible, más no un destino ineluctable. Es decir, las contradicciones que son inmanentes a las relaciones sociales capitalistas “disponen” o “crean las condiciones” a participar de una lucha política, son potencialmente “conflictivas”; pero ni el conflicto ni la lucha política se disparan automáticamente en cualquier momento o espacio. La comprensión de la *clase*, en tanto sujeto político, es siempre un estado potencial cuya condensación como tal depende tanto de las tensiones estructurantes de las relaciones sociales, como del proceso de subjetividad política que se despliega y desarrolla a partir de las contradicciones y los conflictos que de ellas se disparan.

Desde aquí, entonces, se entiende las advertencias de Gramsci y Thompson para quienes el estudio de la *clase* no debe abordarse desde una perspectiva de

sujetos *constituidos*, sino más bien como un espacio heterogéneo y disgregado de sujetos *en constitución*, pero también en re-constitución o des-constitución.

## La clase como relación de lucha

La categoría *clase* supone que, como decíamos más arriba, su configuración como tal es siempre al interior de una relación social, y, por lo tanto, no se puede aprehender más que a través de una relación, y, de manera específica, en una relación de lucha con otros. La *clase* sólo aparece, como sujeto político activo, cuando sostiene una lucha común que atañe a condiciones de vida también comunes:

“los diferentes individuos sólo forman una clase en cuanto se ven obligados a sostener una lucha común contra otra clase” (Marx & Engels, 1974: 95).

Los términos “clase” y “relación de clase” son intercambiables, refieren a un tipo particular de relación, específicamente, a una relación de lucha (Bonavena, 2011; Ciuffolini, 2015; García Vela, 2017; Gunn, 2004; Íñigo Carrera, 2013). Dentro de una misma unidad conceptual, la *clase* no es un *a priori* a la lucha ni tampoco se alcanza definitivamente a través de ella; pero es *en la lucha* donde y cuando las clases se constituyen, reconstituyen y, por supuesto, también es en la lucha donde las clases se destruyen o desaparecen. En esta línea, Marín sugiere que no se trata de encontrar qué es lo primario: si las clases o su lucha, sino de entender que el proceso mismo de formación de una clase o, el proceso mismo de su desarrollo, “presupone no sólo la génesis y la formación de clases sociales; sino que la génesis y el desarrollo mismo de las clases sociales, es la forma en que se expresa el enfrentamiento entre ellas” (Marín, 2000: 3).

Este carácter *antagonista* de la constitución clasista adquiere un sentido específico y distinto a la recuperación que de este concepto han hecho otras perspectivas teóricas –como las de Laclau y Mouffe (1987), la de Melucci (2010) o la de Negri–.<sup>517</sup> Aun resaltando el carácter no pre-fijado de cualquier identidad, lo que constituye el carácter antagonista de la formación de la *clase* remite

---

<sup>517</sup> A pesar de haber sido el primer teórico en recuperar la perspectiva de la subjetivación antagonista dentro del marxismo –en el marco de los debates de la experiencia teórico-política del obrerismo italiano de los años '60 y '70–, Modonesi (2010b) considera que en Negri el concepto de antagonismo sufrió modificaciones y alteraciones a lo largo de su intensa trayectoria intelectual, que terminaron por minar su potencia analítica. La crítica de Modonesi advierte la prioridad teórica que Negri le da en sus obras más recientes a la noción de *autonomía* frente a la de

indefectiblemente al modo en que la relación capital/trabajo atraviesa y constituye condiciones de vida y de lucha para los sujetos. A costa de comprender de manera errada la naturaleza del sujeto clasista, cualquier definición sobre su (in)constitución no puede sustraerse de esa condición de formación al interior mismo de las contradictorias relaciones sociales capitalistas.

Por esta constitución antagonista y procesual, la *clase* no puede considerarse como el despliegue lineal de una identidad pre-existente; tampoco es un punto de partida, un estado o una cualidad o atributo ya dado de ciertos sujetos, y no de otros. Asimismo, se descartan los intentos de identificar ciertas características que se correspondan con etapas de “evolución” o “progreso” lineal, desde una fórmula universal y única, aplicable a cualquier lucha social, en cualquier tiempo y lugar. Más aun, es trunca la empresa analítica que pretenda buscar algún punto temporal a partir del cual pueda decirse ‘aquí hay una clase’, para asumir, con total seguridad, su existencia posterior, o incluso, su inexistencia anterior.

Las implicancias que ello tiene para analizar los procesos de composición, des-composición o re-composición de la *clase* son evidentes si pensamos como sugiere Thompson (1989), que la *clase* nunca “es” completamente, sino que “va siendo” o “se hace siendo”. La *clase* no se produce de una vez y para siempre, y a una “hora determinada”: se produce muchas veces; se pierde y se encuentra de nuevo; tiene que ser afirmada y desarrollada, continua y prácticamente, en el desarrollo de su acción política.

No siendo un proceso lógico sino inmerso en el tiempo histórico, la dinámica de formación antagonista de la *clase* sólo puede observarse a través de un periodo temporal ciertamente extenso que permita reconocer distintos circuitos de desarrollo. El análisis diacrónico de la acción política concreta de los sujetos, y de las relaciones de lucha en las que entran, es imprescindible cuando no surgen exactamente de la misma forma, cuando “no hay ley” (Thompson, 1989: XIV) para su emergencia y trayectoria. Ello le da a la clase una condición de acontecimiento, impredecibilidad o suceso que desnuda y desafía las relaciones sociales de su tiempo y abre el presente hacia un “otro” presente/futuro posible.

Hasta aquí, recuperamos ciertas claves teóricas generales para comprender la clase y su constitución antagónica. No obstante, al momento de encarar estudios empíricos, lo anterior resulta de un nivel de abstracción tal que exige de un esfuerzo por buscar y articular puntos de anclaje que, con un mayor nivel de

---

*antagonismo*: la autonomía de la cual habla Negri aparece como una especie de propiedad, calidad, o dato intrínseco del sujeto, desde donde se desplegará, en consecuencia, el *antagonismo*.

operatividad, nos permitan interpretar y explicar procesos de lucha concretos, locales y, en general, focalizados en demandas o reivindicaciones específicas respecto de sus condiciones de vida.

## **Clase y experiencia: claves para un abordaje analítico**

El desarrollo conceptual arriba expuesto, supone una operación de traducción a un lenguaje más operativo capaz de captar indicios, huellas y/o claras observaciones en los procesos de composición y lucha de clase. Ya que como sugiere Thompson cualquier análisis que se intente hacer sobre la clase debe estar encarnado en “gente real y en un contexto real” (1989:XV). Siguiendo al autor proponemos la noción thompsoniana de *experiencia* como clave para aprehender la formación de sujetos políticos en circunstancias históricas concretas.

Es la *experiencia* la superficie donde

los hombres y las mujeres retornan como sujetos: no como sujetos autónomos o “individuos libres”, sino como personas que experimentan las situaciones productivas y las relaciones dadas en que se encuentran en tanto que necesidades e intereses y en tanto que antagonismos, elaborando luego su experiencia *dentro de las coordenadas de su conciencia y su cultura* (otros dos términos excluidos por la práctica teórica) por las vías más complejas (vías, sí, “relativamente autónomas”), y actuando luego a su vez sobre su propia situación (a menudo, pero no siempre, a través de las estructuras de clase a ellos sobrevenidas)” (Thompson, 1981:253).

La *experiencia* representa el modo constitutivo que tienen los sujetos de comprenderse sí mismos y junto a otros en el mundo, de actuar sobre él y de comprender ese actuar. El concepto resalta un componente principal de la *clase*, que es su existencia en el terreno *ideológico-cultural*, en un sentido amplio: “dentro de las coordenadas de su conciencia y su cultura”. Son los límites y presiones que ejercen las relaciones sociales contradictorias las que, al experimentarse en la vida cotidiana, se elaboran como entendimiento y subjetividad, a través ideas, valores, tradiciones, narraciones, religiones, instituciones, etc., cuestiones todas disponibles en una cultura y en formas ideológicas en cierto momento histórico. Estas formas culturales o ideológicas tienen siempre fuerza material, esto es, se expresan sino en el plano material de las prácticas y acciones sociales. Aun cuando las relaciones capitalistas se experimentan siempre como una “realidad escorzada” –es decir, desde un ángulo oblicuo (Ciuffolini,

2010)–; funcionan como “hipótesis” del mundo (Williams, 2000), como explicaciones probables que visibilizan y permiten comprender los elementos de la realidad inmediata y sus conexiones. Como tales, son siempre “hipótesis históricamente ciertas” (Williams, 2000) que no necesitan esperar una definición ulterior, una clasificación o una racionalización antes de ser “reales” o “materiales”, o de tener fuerza crítica y orientar a la acción.

Para Thompson, la *clase* es siempre un proceso de auto-constitución por parte de los sujetos a través de sus propias *experiencias* comunes. Ello constituye una crítica a las tesis que presentan al partido, como vanguardia y mediación necesaria (y suficiente) para que, un conjunto de sujetos, pueda alcanzar una conciencia de su situación y sus relaciones históricas, una conciencia “para sí”. Esa mirada encuentra fundamento en una aquella polémica tesis leninista que enfatizaba que la conciencia revolucionaria no es un fenómeno espontáneo, sino solamente posible a partir de la introducción, desde afuera, de profundos conocimientos científicos. Por el contrario, lo que aquí se recupera es un viejo camino de la auto-formación –y autoemancipación– de la *clase*, que ya estaba en Marx y que, con pluma crítica también había recuperado Rosa Luxemburgo (Luxemburgo, 2008)

Ahora bien, el concepto de *experiencia* en nuestra propuesta es valioso por al menos tres motivos de corte analítico y metodológico. El primero, porque nos obliga a centrarnos en el plano de las experiencias concretas de procesos de lucha reales. Segundo, porque al remitirnos al plano de lo ideológico-cultural como expresión legítima de la *clase*, propicia el abordaje de los discursos de los sujetos, a través de distintas técnicas y métodos, como vía de acceso a esa dinámica de auto-constitución.<sup>518</sup> Tercero, la definición de clase que Thompson articulada desde la experiencia, nos permite, de manera clara, desagregar una serie de dimensiones analíticas imprescindibles para cualquier análisis clasista: la *situación de clase*, el *antagonismo de intereses*, las *estrategias de acción política*, y la *solidaridad de clase*.

La delimitación de estas dimensiones como expresión ineludible del concepto de experiencia resulta relevante para notar que no todas las experiencias vividas por un conjunto de sujetos son, en igual forma y sin distinción, pueden ser interpretadas como experiencias de clase, y más particularmente, todas sus protestas y resistencias igualmente como luchas de clase. Meiksins Wood (Meiksins Wood, 1983) señala en este punto que, de no ser así, puede haber

---

<sup>518</sup> Coincidimos aquí con Iñigo Carreras que, ello supone, inevitablemente, un recorte del campo de observación: se trata de registrar, críticamente, lo que los protagonistas de las luchas dicen más que lo que hacen (Iñigo Carrera, 2013).

*clase* en todas partes, en toda manifestación de cultura popular, lo que implicaría sucumbir a una especie de fe en el potencial revolucionario de la cultura popular.

## La situación de clase

En Thompson, los sujetos elaboran narraciones de las condiciones comunes en las que viven. Estas condiciones engloban, de manera relativamente homogénea, a grupos determinados de individuos que no expresan ningún atributo intrínseco ni esencial, sino una situación más o menos común. Se trata de una distribución de las personas en condiciones dadas –“heredadas” dice Thompson en la definición anterior–, creadas por formas estandarizadas de relaciones sociales, y que, por ejemplo, Meiksins Wood prefiere referenciar con el nombre de *situaciones de clase*.

Toda *situación de clase* transita por experiencias que ponen en juego la identificación y reconocimiento de esta situación “dada” o “heredada”; en ese tránsito se elaboran posiciones y se redefinen relaciones sociales, se ensayan explicaciones respecto del poder y de los poderes que actúan el mundo de lo cotidiano, reconociendo sus escalas, sus conexiones, sus manifestaciones, etc. En este plano, nuestra propuesta asume que no cualquier expresión de una “determinación” nos habla de una *situación de clase*, sino solo aquella que: 1) constata una división entre grupos sociales; tal división comporta, como mínimo, un principio de escisión *nosotros-ellos* que, como dijera Gramsci no es otra cosa que un sentido elemental de distinción, de separación, que puede o no resolverse luego como una relación antagonista de lucha (Gramsci, 1981:48 y 51); 2) constata un *daño* asociado a esa división; daño que, sustancialmente, es causa de una impugnación.

Ahora bien, en tanto parte de un sustrato cultural e ideológico, las elaboraciones sobre esto que llamamos “situación de clase” están atravesadas y son posibles en y por formas de “sentido común” propias de un momento y una época dadas. Ese “sentido común” constituye una concepción del mundo –la “filosofía de los no filósofos”– que, presente acríticamente en diversos sectores sociales, es “inconsecuente, conforme a la posición social y cultural de las multitudes cuya filosofía constituye” (Gramsci, 2003:364). En su carácter hegemónico, el “sentido común” tiende al cierre de horizontes de las experiencias de lucha, al influir sobre las formas en las que los sujetos identifican, nombran y reconocen contradictorias. No obstante, en Gramsci ello no significa que quede obturada la posibilidad de configurar discursos de ruptura: aunque el “sen-

tido común” se ocupe de sabotear y de oscurecer, “de embalsamar, momificar y degenerar” (Gramsci, 2003:373), es posible que los sujetos en lucha elaboren y sigan un “núcleo de buen sentido”; dicho en términos más contemporáneos recuperen y resignifiquen el mismo lenguaje del sentido común, aprovechen su polisemia y redefinan sus sentidos, en un proceso antagonista y crítico respecto del mismo.

## El antagonismo de intereses

Una clase no existe sin una experiencia común de una situación de clase, pero ello no es suficiente. Por un lado, Marx pone el énfasis en la necesidad que tiene una clase de experimentar el ejercicio de una “oposición hostil”:

“En la medida en que millones de familias viven bajo condiciones económicas de existencia que las distinguen por su modo de vivir, por sus intereses y por su cultura de otras clases y las oponen a éstas de un modo hostil, aquéllos forman una clase” (Marx, 2003:73).

Esto nos lleva a considerar que, en términos de un abordaje analítico, la noción relacional de hostilidad es un elemento central del análisis y supone:

- la identificación de intereses propios (cómo los sujetos explican y nombran sus intereses), el alcance o escala de las metas u objetivos esgrimidas en el enfrentamiento;<sup>519</sup>
- la clarificación y/o reconocimiento de los contrarios intereses de sus adversarios;
- la definición de la intensidad de la oposición u hostilidad entre intereses; esto es, por ejemplo, intereses que sólo son experimentados como “distintos”, pero no como contradictorios, excluyentes y por lo tanto irreconciliables con los propios.

Esto involucra otro aspecto de la *experiencia* que es posible que emerja, pero que no se dispara ni deduce automáticamente de las posiciones o condiciones de vida de los sujetos, ni se mantiene de manera estable en el tiempo. Se trata de una cuestión histórica y empírica que, contrariamente a cualquier visión de-

---

<sup>519</sup> Las referencias gramscianas para justificar la observación de la escala o los alcances de los intereses son diversas. Por ejemplo, en uno de sus pasajes más famosos (cfr. Gramsci, 1981:56), habla de masas populares, no de clases, cuando los intereses o razones por las que se rebelan son “inmediatas”, “contingentes”, “localistas” y “restringidas”.

terminista o lineal, requiere ser analizada y estudiada concretamente en contextos situados. Justamente por ello, cualquier cambio en la manera en que se definen y se oponen intereses merece ser incorporado al análisis y explicado en sus alcances y consecuencias.

## **Las estrategias de acción política**

Abordar las estrategias de acción política de la clase en formación exige hacerse en la contraposición histórica y concreta con otra estrategia, la de las fuerzas adversarias. Como dice Campione, “para comprender y construir nuestra estrategia, primero tenemos que comprender cuál es, cómo desarrolla y construye la suya el enemigo, sino es imposible vencer, al menos en una sociedad compleja” (2007:s/d). El análisis de estrategias, como parte de la *experiencia*, supone un campo de análisis específico, que dispone la mirada en la dinámica de la confrontación. Trabaja sobre las estrategias y contraestrategias, los movimientos de fuerzas y contrafuerzas, y sobre el éxito o fracaso de los mismos, esto es los resultados provisorios y o definitivos de la lucha.

Esta observación resulta importante ante la asignación de formas o vías de acción política de una manera esencialista –como si correspondieras a ciertas formas subjetivas y no a otras– y en detrimento del componente estratégico. Desestimado este punto de vista, tampoco tiene demasiada relevancia poner en el centro del estudio de las estrategias de acción política el grado de exterioridad o interioridad a un orden institucional (por ejemplo, a través de la clasificación entre acciones directas o acciones institucionales). Éste tipo de distinciones, u otras (como, por ejemplo, el uso de armas o la reivindicación de la violencia insurreccional), solo se vuelven significativas en el marco de un campo de oposición, en la que su definición y su efectividad son advertibles en tanto suscitan una respuesta del adversario, una contraestrategia.

## **La solidaridad**

Hasta aquí, la identificación de una situación de clase y del antagonismo de intereses en la relación entre clases constituyen dimensiones de análisis necesarias para asir la *experiencia de clase* en un momento concreto; pero la misma se completa con una tercera dimensión que da cuenta de las formas y las relaciones internas que hacen a una lucha determinada, y que aquí denominamos *solidaridad*.



Esta solidaridad, otra vez, no puede activarse automáticamente de las posiciones o roles de los sujetos. Las conexiones y oposiciones contenidas en el proceso de producción son la base de la clase; pero la relación entre personas que ocupan posiciones similares en las relaciones de producción no la da directamente el proceso de producción y apropiación. Meiksins Wood (1983) sostiene que la tarea exige explicar en qué sentido y a través de cuáles mediaciones se producen contactos entre personas que, aunque ocupen posiciones similares en las relaciones de producción, no están efectivamente agrupadas en el proceso de producción y apropiación. Y aun agrupadas, ni el proceso de producción mismo ni el proceso de extracción de plusvalía pueden realmente agruparlos en un sentido de “solidaridad”.

Es que la relación entre miembros de una clase, o entre estos miembros y otras clases es de una especie diferente. Aportando a una nueva mirada, apunta Cavaletti (2013) que la constitución de *clase* no es sólo una experiencia de enfrentamiento y de oposición. Es, además, un “relajamiento” de ese enfrentamiento al interior del campo de los oprimidos: una coalición que “hace que disminuya la competencia entre los obreros entre sí” (2013: 82). Esta solidaridad efectiva –y no ya una simple comprensión de individuos o una lucha por el dominio– no debe ser interpretada como un “buen sentimiento cristiano” o una “intención del ego” (Cavaletti, 2013). Más que eso, se trata del principio político interno de la clase que tiene, en todo caso, un carácter “recompositivo” (Revel & Negri, 2013:239).

Revel (2013) resitúa en este tipo de análisis el viejo temor a lo que ella llama la “gestión” de la infinita variedad de fenómenos de rebelión o resistencia que pueden ser considerados procesos de constitución de clase, y que son colectiva e internamente diferentes o no homogéneos. Esta lectura no se propone eliminar el problema de la unidad de la escena de la composición clasista, pero indudablemente se propone resaltar, con Butler (2000), que es imposible recuperar una unidad forjada a base de exclusiones, que reinstituya la subordinación entre fenómenos de rebelión como su condición misma de posibilidad.<sup>520</sup> Ello no significa que no se presente una unidad estratégica y políticamente en un momento. La unidad es más bien el resultado político de una práctica política, no su condición de posibilidad o su fundamento; no es una base a partir de la cual moverse, un horizonte o un producto eventual de un cierto accionar

---

<sup>520</sup> En su lectura, la única unidad posible no puede erigirse sobre la síntesis de un conjunto de conflictos, sino como una práctica contestataria que precisa que las distintas resistencias articulen sus objetivos bajo la presión ejercida por los otros, sin que esto signifique exactamente transformarse en los otros.

político. Entonces, analizar las formas de solidaridad de la clase probablemente implique explorar, antes que una “subordinación” de una experiencia de clase a otra, “la transferencia y la traducción de experiencias políticas de un contexto originario a un contexto de recepción distinto; el mestizaje o la contaminación de experiencias entre sí; la circulación de los saberes de organización y de luchas; lo mutuo y el uso compartido de las prácticas...” (Revel, 2013: 254).

## Reflexiones finales

Este artículo se ha propuesto reivindicar y resituar en el centro del análisis académico la categoría de clase, pero además mostrar toda su potencia para la lectura del momento presente. Enfocada esta categoría al estudio y cooperación con las luchas actuales, nos permite articular un enfoque teórico con posicionamiento político que se afirma en el mismo proceso de trabajo y conocimiento.

Pero además permite ensanchar la mirada restrictiva de la *clase*, para darle un alcance que la acerque a todo campo de lucha en donde intervengan y se opongan unos agentes contra otros por el control de la producción y distribución de condiciones de existencia material. Tal como mostramos en el primer apartado, si la relación capital/trabajo se configura antagónicamente y atraviesa la totalidad de las prácticas sociales, produciendo consecuencias para toda la estructura de poder político y social, es imposible considerar luchas o conflictos aislados en donde esta relación se anule. Ello justifica por qué no debemos quedarnos con los límites estrechos que definen a la clase simplemente como aquellos que se encuentran empleados en el capital contra la dinámica salarial.

Si los llamados “nuevos movimientos sociales” recuperan cuestiones –la paz, el ambiente, el género, etc.– que no son o no fueron inquietudes incorporadas o apropiadas por las organizaciones de clase más clásicas o tradicionales, ello no implica que en esos problemas no operen o se anulen las formas capitalistas de organización social, o que pueda hablarse de una “superación de la política de clases”. Justamente esa condición refractaria o condicionada en la que aparecen o se expresan estas cuestiones o problemas en las formas de organización política es una consecuencia misma de la dinámica del orden social y político capitalista. Con un escenario así planteado, la clave clasista resuena en mayor o menor medida en todos los procesos de colectivización, agrupamiento, desagrupamiento, cohesión o fragmentación, en los que haya involucrado alguna forma de antagonismo en relación con las condiciones materiales de vida. Sería un error, luego, buscar la clase solo en los grupos que se autodenominan “clases” o realizan invocaciones clasistas.

Tampoco tiene ya sentido describir clases “en declive”, en contraste con clases “en auge”, para atribuirles un monopolio de interés o fuerza revolucionaria de una manera fija, pre-definida o esencialista. Lo que es o no una *clase* es el origen de las discusiones interminables acerca de movimientos de clase y de no-clase; de lucha de clases y de “otras formas”; de alianzas entre la clase trabajadora y otros grupos; de pertenencia o no pertenencia a una clase, etc. Esta lectura no permite comprender que, por el contrario, la lucha entre clases permanece inherentemente imprevisible, y entonces, en la medida en que aparecen o se manifiestan conflictos entre grupos, resulta pertinente interpretarlos como el resultado de la propia lucha de clases y “no como la emergencia de clases preestablecidas en su no menos preestablecida “verdad” teórica y política” (Gunn, 2004:26).

A su vez, las cuatro dimensiones que se articulan en el concepto de *experiencia*, acentúa la no menos problemática cuestión de la correspondencia siempre nítida o de la traducción sencilla y mecánica entre las relaciones y condiciones materiales que organizan estructuralmente la vida social, y el lenguaje de la experiencia concreta que expresan los sujetos; y entre éstos lenguajes y las decisiones de intereses, de estrategia política y de solidaridad que buscan, justamente, hacer explotar las fronteras de esas condiciones y posiciones. Es decir, nos pone ante el desafío de pensar una *experiencia de clase* que no necesariamente se expresa en un lenguaje explícitamente clasista ni conlleva decisiones de estrategia política que actúen en consecuencia. En todo caso, tal correspondencia es una cuestión histórica y empírica que, contrariamente a cualquier visión determinista o lineal, requiere ser analizada y estudiada en contextos situados.

Con su énfasis en el proceso de formación de la subjetividad clasista, lo anterior nos permite pensar en formas de constitución de *clase* que podrían ser aprehendidas a simple vista como “imperfectas”, “impuras”, “parciales”, “erróneas” o “poco efectivas”. Por eso, en última instancia, el mayor potencial de esta analítica es la superación de esquemas dualistas sobre las condiciones subjetivas dentro de capitalismo: conciencia/falsa conciencia; racionalidad/irracionalidad; clase en sí/clase para sí, etc.

## **Bibliografía**

BHATTACHARYA, T. (2018). *Cómo no saltarse a la clase: la reproducción social del trabajo y la clase obrera global*. Recuperado el 17 de febrero de 2018, a partir de [http://intersecciones.com.ar/index.php/articulos/43-como-no-saltar-](http://intersecciones.com.ar/index.php/articulos/43-como-no-saltar)

se-a-la-clase-la-reproduccion-social-del-trabajo-y-la-clase-obre-ra-global

- BONAVENTA, P. (2011). *“Marx y las clases sociales”*, en F. Nievas (Ed.), *Aproximaciones sociológicas* (pp. 162–204). Buenos Aires: Proyecto.
- BONEFELD, W. (2004). *“Clase y constitución”*, en J. Holloway (Ed.), *Clase = Lucha* (pp. 33–68). Buenos Aires: Herramienta.
- BUTLER, J. (2000). *“El Marxismo y lo meramente cultural”*, en *New Left Review*, (2), 109–121.
- CAMPIONE, D. (2007). *Gramsci y América Latina: Guerra de movimientos-guerra de posiciones*. Recuperado el 27 de noviembre de 2017, a partir de [https://www.lahaine.org/est\\_espanol.php/gramsci\\_y\\_america\\_latina\\_guerra\\_de\\_movim](https://www.lahaine.org/est_espanol.php/gramsci_y_america_latina_guerra_de_movim)
- CAVALLETTI, A. (2013). *Clase. El despertar de la multitud*. Buenos Aires: Hidalgo.
- CIUFFOLINI, M. A. (2010). *Resistencias: Luchas sociales urbanas en Córdoba post-2001*. Córdoba: EDUCC.
- CIUFFOLINI, M. A. (2015). *“El hilo rojo: subjetivación o clase”*, en *Crítica y Resistencias*, 1.
- DE LA VEGA, C. (2017). *“De distancias y acercamientos entre el análisis de luchas ambientales y la perspectiva clasista sobre la constitución de sujetos políticos”*, en *RevIISE – Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (10), 205–218.
- GARCÍA VELA, A. G. (2017). *“De Marx a Lenin: Clase y Lucha de clases”*, en *El concepto de clase social en la teoría marxista contemporánea* (pp. 13–34). CDMX: La Biblioteca-UNAM-BUAP.
- GÓMEZ, M. (2014). *El regreso de las clases*. Buenos Aires: Biblos.
- GRAMSCI, A. (1981). *Cuadernos de la Cárcel – Tomo V (Q13-Q19)*. México: ERA. Recuperado a partir de [http://www.elsarbresdefahrenheit.net/documentos/obras/1514/ficheros/Gramsci\\_Antonio\\_Cuadernos\\_de\\_La\\_Carcel\\_Tomo\\_5\\_OCR.pdf](http://www.elsarbresdefahrenheit.net/documentos/obras/1514/ficheros/Gramsci_Antonio_Cuadernos_de_La_Carcel_Tomo_5_OCR.pdf)
- GRAMSCI, A. (2003). *Introducción a la filosofía de la praxis*. (J. Solé-Tura, Ed.). Barcelona: Península.
- GUNN, R. (2004). *“Notas sobre clase”*, en J. Holloway (Ed.), *Clase = Lucha* (pp. 17–31). Ediciones Herramienta.
- HUERTAS, L. E. (2017). *“Las luchas por los derechos humanos en la Argentina”*, en *Revista de Ciencias Sociales*, 95–114. Recuperado a partir de <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/592f10ce9b611.pdf>
- ÍÑIGO CARRERA, N. (2008). *“Algunos instrumentos para el análisis de las luchas populares en la llamada historia reciente”*, en *Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes en América Latina* (pp. 77–94). Buenos Aires: CLACSO
- ÍÑIGO CARRERA, N. (2013). *La clase obrera en E. P. Thompson y en Karl Marx*, (3), 421–430.

- LUXEMBURGO, R. (2008). *Obras Escogidas*. Izquierda Revolucionaria. Recuperado a partir de <http://aristobulo.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2008/10/rosa-luxemburgo-obras-escogidas.pdf>
- MARÍN, J. C. M. (2000). “*La noción de polaridad en los procesos de formación y realización de poder*”, en *Razón y Revolución*, (6). Recuperado a partir de <http://revistaryr.org.ar/index.php/RyR/article/viewFile/433/445>
- MARX, K. (2003). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Barcelona: Fundación Federico Engels.
- MARX, K., & ENGELS, F. (1974). *La Ideología Alemana*. Barcelona: Ediciones Pueblos Unidos - Ediciones Grijalbo.
- MEIKSINS WOOD, E. (1983). “*El concepto de Clase en E.P. Thompson*”, en *Cuadernos Políticos*, (36), 87–105.
- MODONESI, M. (2010). *Subalternidad, Antagonismo, Autonomía. Marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO - Prometeo Libros.
- MODONESI, M. (Ed.). (2015). *Movimientos subalternos, antagonistas y autónomos*. CDMX: La Biblioteca-UNAM.
- NIEVAS, F. (2016). *Lucha de clases*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- REVEL, J. (2013). “*Diagnóstico, subjetivación, común: tres caras de la emancipación hoy*”, en C. Altamira (Ed.), *Política y Subjetividad* (pp. 243–256). Buenos Aires: Waldhuter.
- REVEL, J., & Negri, A. (2013). “*El común en rebelión*”, en C. Altamira (Ed.), *Política y Subjetividad* (pp. 235–242). Buenos Aires: Waldhuter.
- THOMPSON, E. P. (1981). *La miseria de la teoría*. Barcelona: Editorial Crítica.
- THOMPSON, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra - Tomo I*. Barcelona: Editorial Crítica.
- WILLIAMS, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- WILLIAMS, R. (2012). *Cultura y Materialismo*. Buenos Aires: La Marca.
- WRIGHT, E. O. (2005). *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488900>

# RE-VISITANDO LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN SOCIAL DEL HÁBITAT DESDE UNA EPISTEMOLOGÍA CRÍTICA

Ana Laura Elorza<sup>521</sup>

Mariana Gamboa<sup>522</sup>

Ernesto Morillo<sup>523</sup>

María Victoria Díaz Marengo<sup>524</sup>

Agostina Torriglia<sup>525</sup>

## Resumen

Las desigualdades, derivadas del modo de producción capitalista, se traducen en diferentes condiciones de acceso a lo urbano. Así la producción de la ciudad física como orden socio-espacial es resultante de disputas entre los distintos actores sociales, disputas que se presentan en el orden de la ocupación territorial y que también se ejercen en el campo de los significados (Santillán Cornejo, 2015:8).

Los sectores de bajos ingresos, que no pueden acceder al hábitat vía el mercado formal de la vivienda, producen otras modalidades de acceso desde la “lógica de la necesidad” (Abramo, 2003), prácticas, procesos y materialidades que desde ámbitos académicos y gubernamentales definen como “informalidad urbana”, categoría conceptual que refiere a territorios urbanos que no respetan las normas urbanísticas ni la titularidad dominial de la tierra por parte de los habitantes, es decir, esta noción se define por la negación de lo adecuado, lo correcto en materia urbanística. En este sentido, nos parece importante problematizar y poner en tensión a la luz de la categoría procesos de producción social del hábitat que recuperan la construcción social del hábitat desde las acciones y significaciones de los sujetos involucrados en esos espacios.

En este trabajo presentamos avances de la investigación “Las prácticas, representaciones y sentidos sobre el territorio en procesos de producción social del hábitat”,<sup>526</sup> en relación a la definición de la posición epistemológica que

---

<sup>521</sup> Facultad de Ciencias Sociales (UNC)- Instituto de Investigación de la Vivienda y Hábitat- CONICET. Correo electrónico: analauraelorza@hotmail.com

<sup>522</sup> Facultad de Ciencias Sociales (UNC)

<sup>523</sup> Facultad de Ciencias Sociales (UNC)

<sup>524</sup> Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC)

<sup>525</sup> Facultad de Ciencias Sociales (UNC)

<sup>526</sup> Proyecto de investigación financiado por SECyT (UNC), periodo de ejecución 2016-2017 bajo la dirección de Ana Laura Elorza.

asumimos a la hora de construir conocimientos y una reflexión conceptual vinculada a las categorías utilizadas para definir, comprender y abordar la temática de la producción social del hábitat, en busca de problematizar sobre las nociones de hábitat formal e informal como conceptos que contribuyen a mirada simplista a la hora de abordar esta problemática.

**Palabras claves:** epistemologías del sur – formal-informal – producción social del hábitat

## **El desafío de las ciencias sociales desde las epistemologías del sur**

Lander (2000) plantea que, frente a un mundo con un predominio del neoliberalismo como ideología hegemónica en la definición de políticas y visiones del mundo, caracterizadas por la primacía del mercado como regulación de las relaciones sociales, que ha devenido en la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno, exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. Para lo cual es necesario el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos como ciencias sociales.

En este contexto de globalización del capitalismo, Sousa Santos (2006) identifica que las ciencias sociales se encuentran en crisis. Esta crisis radica en que las teorías están fuera de lugar, no se adecuan a las nuestras realidades sociales, en especial de los países del “sur”,<sup>527</sup> en donde la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo.

Sin embargo, el autor aclara que el problema no son las ciencias sociales en sí, sino en el tipo de racionalidad que subyace a ellas y que ha tenido una influencia enorme en todas nuestras maneras de pensar, en nuestras ciencias, en nuestras concepciones de la vida y el mundo.

Esta racionalidad se puede caracterizar como indolente o perezosa, ya que no contiene la diversidad del mundo, donde las categorías resultan reduccionistas. Esta razón indolente tiene una doble característica:

- a) En cuanto *razón metonímica*, toma la parte por el todo, homogeneiza –en un concepto restringido– y no se interesa por lo que

---

<sup>527</sup> Este autor refiere a los países del sur como el conjunto de países periféricos y semi-periféricos del sistema mundial.

queda por fuera de la totalidad. Esta idea de totalidad es muy reduccionista porque contrae el presente al dejar afuera mucha realidad que no es considerada relevante y que se desperdicia. Se basa en dos ideas: una de ellas es la simetría dicotómica, que oculta siempre una jerarquía. Nosotros vivimos en un conocimiento perezoso que es, por naturaleza, un conocimiento dicotómico: hombre/mujer, norte/sur, cultura/naturaleza, blanco/negro. Son dicotomías que parecen simétricas, pero sabemos que ocultan diferencias y jerarquías. La razón metonímica tiene esta doble idea de las dicotomías y de las jerarquías, por lo que no es posible pensar por afuera de las totalidades: no se puede pensar el sur sin el norte; a la mujer sin el hombre; no puedo pensar al esclavo sin el amo. Pero lo que debemos buscar en esas realidades las cosas que están por fuera de esta totalidad: qué hay en la mujer que no depende de la relación con el hombre; qué hay en el sur que no depende de la relación con el norte; qué hay en el esclavo que no depende de la relación con el amo. Es decir, pensar por afuera de la totalidad (Souza Santos, 2006).

b) En cuanto *razón proléptica*, expande infinitamente el futuro, pero ese futuro es lineal, en el sentido de que ya sabemos cuál es el futuro: el progreso entendido como mayor crecimiento económico (Souza Santos, 2006).

A modo de cuestionar esta razón perezosa, pero generar alternativas superadoras desde una *epistemología del sur*, Souza Santos (2006) propone una estrategia opuesta: expandir el presente y contraer el futuro. Ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias, y contraer el futuro para cuidarlo.

En este sentido, poder utilizar una Sociología de las Ausencias, revelando que mucho de lo que no existe en nuestra sociedad es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo, por lo que se reduce la realidad a lo que existe. Se identifican cinco formas de ausencia que crea esta razón metonímica, perezosa, indolente: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular y el improductivo. Todo lo que tiene esta designación no es una alternativa creíble a las prácticas científicas, avanzadas, superiores, globales, universales y productivas.

Para invertir esta situación, hay que visibilizar las experiencias que ya existen, pero son invisibles o no creíbles, o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes. La manera en que procede la Sociología de las Ausencias



es sustituir las monoculturas por las ecologías, desde las cuales podemos invertir esta situación y crear la posibilidad de que estas experiencias ausentes se vuelvan presentes. Estas ecologías son de: saberes, temporalidades, reconocimiento, trans-escalas y productividades.

A partir de estas ecologías podemos incorporar muchas más experiencias del presente relevantes, antes negadas. Este reconocimiento va a permitir enfrentar a la razón proléptica, a través de la Sociología de las Emergencias, que va a permitir hacer una ampliación simbólica, intentando identificar las señales, pistas, latencias, posibilidades que existen en el presente que son señales del futuro, que son posibilidades emergentes y que son “descredibilizadas” porque son embriones, porque son cosas no muy visibles (Souza Santos, 2006), por ejemplo, organizaciones campesinas que luchan ante el avance de la frontera agropecuaria; movimientos obreros resistiendo el avance de políticas de flexibilización laboral, etc.

Desde esta perspectiva se puede abandonar esa idea de un futuro sin límites y reemplazarla por la de un futuro concreto, basado en estas emergencias que representan nuevas alternativas y posibilidades ante la monocultura occidental. Estos nuevos conocimientos de las emergencias, cargado de heterogeneidades, nos desafían a un procedimiento de traducción, como proceso intercultural, intersocial. Una traducción en el sentido de traducir saberes en otros saberes, traducir prácticas y sujetos de unos a otros (Souza Santos, 2006).

## **La dicotomía entre hábitat formal- hábitat informal**

Las ciencias sociales en América Latina han contribuido a la producción de una visión normatizadora y totalizadora dirigida a naturalizar la monocultura occidental. De esta manera sería una herramienta de reproducción de las desigualdades entre los países del norte y sur y entre los grupos sociales al interior de las sociedades.

Recuperamos el planteo de Souza Santos (2000) para iluminar nuestra comprensión referida a la producción de la ciudad y territorios, atravesada por marcadas desigualdades sociales, no solo en el acceso a recursos materiales sino también en las construcciones simbólicas vinculadas a vivir en la ciudad (en determinados barrios, villas, asentamientos) y ser un poblador de esos territorios.

Desde la perspectiva de la razón perezosa, que produce un conocimiento dicotómico, en el tema que nos interesa podemos identificar la prevalencia de comprender a los territorios autoproducidos por los sectores populares como

“hábitat informal”. Esta categoría conceptual refiere a los territorios urbanos que no respetan las normas urbanísticas ni la titularidad dominial de la tierra por parte de los habitantes, es decir, se define por la negación de lo adecuado, lo correcto en materia urbanística. En esta dicotomía se establece una simetría entre lo caótico, lo desordenado, lo ilegal, lo inhabitable y lo ordenado, lo legal y lo habitable. Haciendo una rápida revisión de algunas de las categorías construidas para nombrar a los territorios producidos por los pobladores encontramos: villas de emergencia, villas miseria, usurpaciones de tierra, etc.; categorías que vinculan estos territorios con una idea de “transición”. Esto es porque serían espacios de vida para las familias pobres hasta que pudieran acceder a un trabajo con salario justo y a una vivienda adecuada (Zilocchi, 2007); de condiciones de pobreza de los pobladores y de actos ilegales respecto a la violación de la propiedad privada.

Estas concepciones del hábitat popular como espacios degradados e inhabitables, se constituyeron como fundamentos de las políticas sociales dirigidas a este sector. En primer lugar, mencionamos como una política del Estado, en términos de Oszlack (1991) como la acción u omisión para abordar un problema social. Este tipo de producción de hábitat, fueron y siguen siendo construidos como inexistentes o negados, se pueden observar mapas de la ciudad en donde el territorio apropiado como una villa o asentamiento figuran como terrenos libres o espacio verdes, o al no respetar las normativas urbanas y jurídicas, tampoco pueden ser dotas de servicios de infraestructura (luz, agua, recolección de residuos, etc.), negando la posibilidad de acceso a servicios básicos a sus pobladores.

En segundo lugar, las acciones implementadas desde los años setenta por parte del Estado estuvieron dirigidas a relocalizar, trasladar a la población de estos territorios a barrios formales. Ejemplos de éste tipo de políticas podemos enunciar la política desarrollada en Capital Federal de erradicación de las villas durante la dictadura militar (Oszlack, 1991).

En la ciudad de Córdoba, durante las décadas de los 80 y 90, las políticas de erradicación de villas se fundamentaron en proyectos de desarrollo urbano, siendo necesarias las relocalizaciones para que la ciudad se modernizara y creciera; por ejemplo, para hacer la costanera del río Suquía, se erradicaron varias villas. En el nuevo siglo, en cambio, este tipo de operatoria se justifica desde supuestos de superación de la pobreza y el mejoramiento de calidad de vida de los habitantes, por ejemplo, a través del programa: Mi Casa, Mi Vida. Más allá de las formas y fundamentaciones de estas políticas queda expresado cómo las políticas habitacionales desarrolladas se inscriben dentro de una concep-

ción clasista del espacio urbano, en el que los villeros deben estar “fuera” de la ciudad, en especial alejados de terrenos con alto valor inmobiliario. (Elorza, 2009).

En este sentido, nos interesa poder identificar y reflexionar en torno a lo que deja de lado la dicotomía construida entre el hábitat formal/informal. Consideramos que oculta procesos estructurales de producción de desigualdades y de construcción de jerarquías que nos remite a reflexionar sobre lo legítimo de apropiarse de territorios. Lo cual sería un aspecto esencial para la reproducción social de existencia y lo ilegítimo de la acción del Estado al no garantizar los derechos sociales y los intereses de los actores motivados por intereses vinculados al negocio inmobiliario.

Siguiendo a Souza Santos (2006) debemos buscar las cosas que están por fuera de esta totalidad, qué hay en el hábitat informal que no depende de la relación con el hábitat formal; es decir, pensar por afuera de la totalidad. Desde esta perspectiva, nos interesa recuperar la categoría de “producción social del hábitat”, ya que nos permite recuperar la construcción social del territorio desde las acciones y significaciones de los sujetos involucrados en esos espacios.

## **Producción social del hábitat**

A partir de la década del 90, con la evidencia de las políticas neoliberales y sus efectos en el campo del hábitat popular, se comenzó a conceptualizar y debatir sobre este tipo de producción del hábitat, vinculado a la autoconstrucción de los sectores populares. En ese marco, la categoría de producción social del hábitat, no es un concepto acuñado originariamente en el contexto de la reflexión académica sino, más bien, en un particular contexto de interacción multiactoral: la Coalición Internacional para el Hábitat-América Latina (HIC-AL), donde confluyen organizaciones no gubernamentales, movimientos y organizaciones sociales de base, activistas de derechos humanos y grupos académicos de diversos países de esta región, en torno al hábitat popular y la defensa de su derecho (Rodríguez y Di Virgilio, 2007).

Como plantean Rodríguez y Di Virgilio (2007) “la expresión producción social del hábitat da cuenta de una constatación básica: la masiva capacidad de autoproducción de los sectores populares respecto de las viviendas y pedazos de la ciudad que habitan. Un fenómeno que se ha reiterado, a lo largo y ancho de las ciudades del continente, más allá de que los procesos nacionales y locales definan diferencias en tiempos, escalas, modalidades, formas y grados de organización de esos sectores, formas de relación con el Estado, etc. Esa

capacidad autoprodutora del espacio urbano, en términos generales, ha sido reconocida, pero descalificada y muy puntualmente potenciada por las políticas” (Ibíd., pág. 9).

Esta lógica de producción de territorios urbanos, responde a la lógica de la necesidad (Abramo, 2003) de los sujetos que de manera individual o colectiva comienzan este proceso de construir un lugar para la reproducción cotidiana. La producción social del hábitat se construye como un proceso, en el que en relación a las posibilidades de contar con recursos (materiales, mano de obra, etc.) se van autoproduciendo las viviendas y las redes de urbanización (apertura de calles, tendidos de electricidad, cañerías de agua, etc.). Cabe destacar, que en ese proceso de construcción material del hábitat también se va produciendo territorialidad, a través de estas acciones se construyen sentidos y representaciones de su espacio residencial (Mele, 2016) en otros términos, de apropiación al lugar.

Esta dimensión pública de la reproducción cotidiana hace que los sujetos vinculados a un mismo territorio construyen procesos organizativos y estrategias propias que implican enfrentamientos, demandas, conflictos, negociaciones y alianza con diferentes actores, entre ellos el Estado, los actores del mercado inmobiliario o propietarios privados de la tierra, las empresas proveedoras de servicios. En esos procesos organizativos también se producen tensiones internas, entre las necesidades familiares/individuales y aquellas que se definen y sienten como necesidades colectivas. El modo en que la organización (formal o informal) logra construir un horizonte común, una estrategia de lucha, y los sentidos y prácticas que allí se anudan.

Si bien podemos mencionar algunas experiencias en las que este conocimiento y saber en el hacer hábitat, en el que las organizaciones sociales, se constituyeron como sujetos en disputas con el Estado y en la posibilidad de incidir en el diseño y ejecución de políticas sociales para abordar esta problemática (por ejemplo, el trabajo de la Mesa de Concertación de Políticas Sociales en la década del 90 en la ciudad de Córdoba, o más recientemente, la cooperativa Tupac Amaru en Jujuy). Esta perspectiva ha sido poco sistemática, ya que como en otros campos, en el habitacional se encuentra atravesado por una interesada lucha de intereses contrapuestos entre distintos actores; en la que han prevalecido los intereses de las empresas constructoras al ejecutar las obras públicas, los funcionarios y sindicatos).

## Reflexiones para abrir la mirada

Como desarrollamos anteriormente, los procesos de producción social del hábitat, no son novedosos. Sin embargo, en el contexto de mayor financiarización de la economía capitalista y de mercantilización de la tierra y la vivienda, el acceso a éstos como espacio de vida se ve cada vez más restringido para una importante porción de la población.

En la ciudad de Córdoba, en los últimos años han crecido las “tomas de tierra”, que implican un proceso colectivo de producción del territorio. Estos dan cuenta de la percepción de sus pobladores sobre el asentamiento no como una resolución habitacional transitoria, sino como una mejora a corto y mediano plazo en el acceso a la tierra. En la que es necesaria la acción colectiva y la constitución de actores políticos para, no solo producir el barrio, sino también para afrontar las disputas y conflictos emergentes en este proceso (Elorza, Morillo, Gamboa, Díaz Marengo y Torriglia, 2017).

De allí radica nuestro interés en poder hacer visible las latencias y posibilidades que existen en nuestro presente a la hora de reflexionar cómo se construye una ciudad más justa. Ir construyendo desde una ecología de saberes nuevas maneras de pensar y actuar sobre la ciudad, reconociendo los saberes que las organizaciones sociales ponen en juego en el proceso de disputar un lugar para vivir.

Visibilizar que son numerosas organizaciones sociales que luchan y reivindican el disfrute del “derecho a la ciudad”, que como plantea Harvey (2009) no sólo refiere al acceso de bienes y recursos urbanos, sino también a definir qué tipo de ciudad queremos, ya que en la ciudad que construimos también se definen los tipos de lazos sociales, el estilo de vida, la relación con la naturaleza y los valores estéticos.

## Bibliografía

ABRAMO, Pedro (2003) *“La teoría económica de la favela: cuatro notas sobre la localización residencial de los pobres y el mercado inmobiliario informal”*. Material Bibliográfico de Curso Virtual “Acceso y gestión del suelo urbano para pobres en América Latina” de Lincoln Institute of Land Policy, 2008.

ELORZA, Ana Laura (2009) *“Estrategias de reproducción social de familias relocalizadas, entre la adaptación y el cambio”*, en Revista Conciencia Social Año IX Edición Nº 12. Escuela de Trabajo Social, UNC. Editorial Espacio.2009. ISSN: 0328-2856. p. 53- 59.

- ELORZA, Ana Laura; MORILLO, Ernesto; GAMBOA, Mariana; DÍAZ MARENGO, María Victoria y TORRIGLIA, Agostina (2017) ***“Disputas en torno a un lugar en la ciudad. Las representaciones y prácticas de procesos de “tomas de tierra” el caso de Nueva Esperanza (Córdoba, Argentina)”***. Ponencia presentada en Jornadas de Sociología organizadas por la UBA, Argentina. 22 al 25 de agosto.
- LANDER, Edgardo (2000) ***“Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico”***, en Lander, Eduardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Clacso, Buenos Aires. pp. 4-23.
- MELE, Patrice (2016) ***“¿Qué producen los conflictos urbanos?”***, en Carrion F. y Erazo, J. *El derecho a la ciudad en América Latina. Visiones desde la política*. PUEC, UNAM.
- OZSLACK, Oscar (1991) ***Merecer la Ciudad. Los pobres y el derecho al espacio urbano***. Buenos Aires, Argentina: Ed. Humanitas – Cedes.
- RODRÍGUEZ, María Carla; DI VIRGILIO, María Mercedes; PROCUPEZ, Valeria; VIO, Marcela; OSTUNI, Fernando; MENDOZA, Mariana y MORALES, Betsy (2007) ***“Producción social del hábitat y políticas en el Área Metropolitana de Buenos Aires: historia con desencuentros”***. Documentos de Trabajos N°49. Instituto Gino Germani, UBA.
- SANTILLÁN CORNEJO, Alfredo (2015) ***“El imaginario social como campo de disputas por la significación de la segregación urbana”***, en II Seminario Internacional sobre Teoría Urbana 18-20 de febrero de 2015, Universidad Nacional de Colombia (sede Medellín).
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (2006) ***Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social***. Buenos Aires: CLACSO, agosto.
- ZILOCCHI, Gustavo (2007) ***Villas miseria. La vivienda de los más pobres en la etapa industrial moderna 1930- 1970***. Buenos Aires, Argentina: El Cid Editor.

# APROXIMACIONES A LA VALORIZACIÓN CAPITALISTA DEL ESPACIO EN EL PERIURBANO ESTE DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

Andrés Quiroga<sup>528</sup>

Erika Decándido<sup>529</sup>

## Resumen

A partir de los primeros datos obtenidos en el marco de la realización de una tesis de licenciatura en antropología, reflexionaremos sobre prácticas llevadas a cabo por los productores agrarios periurbanos del Este de la ciudad de Córdoba en el marco de las intensas transformaciones sociales, espaciales y productivas a las que se ve sometido este territorio.

Sostenemos que, en la actualidad, el proceso de valorización capitalista del espacio reviste la forma de una “doble presión” por parte del capital inmobiliario urbano y el capital agrícola extensivo sobre territorios diversos. Recuperaremos la potencialidad del enfoque etnográfico para articular, en una dialéctica compleja, estos procesos estructurales con prácticas concretas de los actores que allí producen.

**Palabras clave:** Periurbano – Horticultura – Transformaciones territoriales

## Introducción

Esta exposición pretende problematizar las primeras aproximaciones al estudio del territorio periurbano de Córdoba como ámbito de investigación. Dichas reflexiones surgen de los primeros pasos en la realización de un trabajo final de grado cuyo proyecto se titula “Una etnografía sobre las prácticas de los productores periurbanos de la ciudad de Córdoba, Argentina” y su puesta en diálogo con las reflexiones colectivas compartidas en el equipo de investigación del cual ambos autores formamos parte, en el marco del proyecto denominado “Producción y reproducción de las prácticas culturales de productores y pobladores rurales, ante el avance sostenido del agronegocio en Argentina (1994-2015)”.<sup>530</sup>

<sup>528</sup> Tesista de la Licenciatura en Antropología, FFyH, UNC. Correo electrónico: andresquirogasto@gmail.com

<sup>529</sup> CONICET / CEA-FCS-UNC / CIFFyH-UNC / UNVM. Correo electrónico: erikadecandido@yahoo.com.ar

<sup>530</sup> Proyecto “B” presentado a SECYT – UNC, dirigido por el Dr. Juan Manuel Barri.

El objetivo de dicho trabajo de investigación es describir y analizar las prácticas llevadas a cabo por los productores agrarios periurbanos de la ciudad de Córdoba en el marco de las intensas transformaciones sociales, espaciales y productivas a las que se vio sometido el territorio periurbano de Córdoba a partir de los últimos años y hasta la actualidad. Para ello se pretende realizar una descripción de las prácticas y concepciones que reproducen dichos sujetos, restituyendo las relaciones con las formas en que la reproducción del capital, mediada por la acción del Estado, produce transformaciones territoriales que las configuran y reconfiguran constantemente.

El periurbano productivo de la ciudad de Córdoba está constituido por un conjunto heterogéneo de explotaciones agropecuarias que rodean la ciudad. Según el Censo Nacional Agropecuario 2002,<sup>531</sup> se contabilizan en el periurbano cordobés, recortado en este trabajo a los departamentos capital, Colón y Santa María, unas 1.703 unidades de producción agropecuaria, las cuales suman un total de 416.320 hectáreas. De este total, un aproximado de 10.000 ha. están dedicadas a la producción de hortalizas. Este recorte espacial comprende explotaciones extensivas (fundamentalmente de oleaginosas y papa) y zonas hortícolas ubicadas en localidades como Colonia Caroya, Río Primero, entre otras. Se denomina usualmente “Cinturón Verde” al conjunto de explotaciones fundamentalmente dedicadas a la horticultura, situado alrededor de la ciudad. El Cinturón Verde (en adelante CV) de Córdoba, particularmente, comprende según un trabajo del 2009, unas 11.000 ha y se divide en tres zonas: Norte, Sur y Chacra de la Merced (Sayago et al, 2009).

Para delimitar la zona en la que se radican los predios de los productores entrevistados hasta el momento, en lugar del nombre específico “Chacra de la Merced” adoptamos la denominación de “zona Este” del periurbano, comprendida entre la RP 88 (camino a Montecristo), la ruta 9 (camino a Toledo), la avenida circunvalación y el límite del departamento capital. Esta delimitación incluye la zona Chacra de la Merced, pero no se restringe a ella. De esta forma queda incluida la zona del camino a Malvinas Argentinas, una zona que no es considerada desde la bibliografía como parte del CV pero que consideramos relevante incorporar en el análisis.

El camino a Chacra de la Merced es un camino de aproximadamente 10 km, que corre paralelo al río Suquía. A sus márgenes se establecieron a lo largo del siglo XX numerosos establecimientos fruti-hortícolas, generalmente de migrantes europeos, en el mismo proceso que dio origen a las tres zonas del

---

<sup>531</sup> El CNA 2002 es, por motivos de rigor metodológico, el más reciente que se utiliza para este tipo de trabajos.



CV. Las tres zonas tenían alta disponibilidad de agua, recurso crucial para la producción hortícola. Mientras que las zonas sur y norte obtenían el agua de canales construidos desde los diques Los Molinos y San Roque respectivamente (canales maestros sur y norte), Chacra de la Merced la obtenía directamente del río Suquia, lo que influyó en su evolución en el tiempo como veremos más adelante.

Actualmente, la zona comprende gran variedad de usos del suelo, habiendo numerosas industrias, canteras de extracción de áridos, una planta de tratamiento de residuos cloacales, lagunas, algunos barrios, el mercado de abasto, etc.

## **Posicionamiento teórico y metodológico**

Nos situamos en una perspectiva antropológica dialéctica y relacional, que pone atención en la dialéctica entre las formas de producción y las relaciones que éstas implican con los sentidos que los sujetos sociales asignan a sus prácticas y al mundo en el que reproducen su vida (Patterson: 2014). Entendemos que la práctica social se desarrolla en el marco de unas condiciones que la trascienden y le imprimen límites pero, simultáneamente, estos límites, estas condiciones, son mediadas y actualizadas por los agentes. Las condiciones son aprehendidas como experiencia (Thompson, 2012) y sólo como tales, estructuran las prácticas.

En consonancia con esta visión, tomamos como unidad de análisis a las prácticas, asumiendo que de esta forma es posible abordar la dimensión en la que los sujetos asumen un papel activo en la creación de sí mismos y de su historia, en el marco de un determinado desarrollo de las fuerzas productivas (Williams: 2009). Encontramos que el concepto bourdiano de “estrategias de reproducción social” resulta útil para abordar estos procesos, por su nivel medio de abstracción y porque orienta la mirada al momento en que los condicionamientos estructurales se actualizan (Bourdieu, 2014).

Por su parte, esta herramienta nos permite dar cuenta de las prácticas, reconstruyendo empíricamente las mediaciones entre las presiones estructurales y la dimensión agencial sin presuponer de qué manera esta dinámica se configura ni previendo resultados necesarios; dado que, como el mismo autor esclarece, las estrategias no se rigen por una racionalidad instrumental sino por disposiciones, y no necesariamente contribuyen a la realización de los fines a los cuales tienden” (Bourdieu, 2014: 38). Las estrategias responden a una diná-

mica de ajustes y desajustes entre intenciones manifiestas, prácticas efectivas y resultados no previstos; que no pueden más que reconstruirse empíricamente.

Solidario con este posicionamiento teórico, el enfoque etnográfico que asumimos ofrece “...la posibilidad de recuperar lo particular, lo significativo desde los sujetos, pero además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 1987: 10). No sólo nos permite dar cuenta de prácticas y representaciones, sino reconstruir relaciones, estructuras y procesos; e inscribirlas en el marco de las relaciones en las que se encuentran inmersos y de los procesos que intentamos describir, el marco de la expansión de las relaciones capitalistas de producción.

De esta forma, la práctica etnográfica será el fundamento de la forma de pararse frente al objeto, pero ello no implicará –de acuerdo a la perspectiva asumida y explicitada líneas arriba– la asunción de una posición empirista, inductiva y fundada exclusivamente en la observación. Por el contrario, nos valdremos de la combinación de técnicas diversas de recolección de datos, y de su aplicación informada por un respaldo teórico junto de un ejercicio de reflexividad constante que nos permitan recuperar “la voz de los agentes” y reinsertarla en el marco de las relaciones estructurales de las que hacen parte.

Para este escrito trabajaremos en base al análisis de entrevistas semiestructuradas a productores, en las cuales se ha indagado acerca de su trayectoria en relación a la producción, las concepciones que tienen de sus propias prácticas y sobre las transformaciones ocurridas en el periurbano de Córdoba. Ello, puesto en relación con datos secundarios y estudios empíricos sobre periurbano en general y sobre el CV de Córdoba, en particular.

## **Los espacios periurbanos hoy**

Para pensar al territorio periurbano y sus complejidades, tomo la propuesta de Barsky (2007), quien lo piensa como un espacio de interface urbano-rural, que tiene en la agricultura de cercanías su marca distintiva. Desde esta visión el periurbano cobra importancia por ser el principal proveedor de alimentos frescos para las grandes ciudades, y su viabilidad económica estaría dada principalmente por la ventaja competitiva que significa la cercanía al punto de venta-consumo.

Los espacios periurbanos pueden ser pensados también como “un territorio de borde sometido a procesos económicos relacionados con la valorización capitalista del espacio, como consecuencia de la incorporación real o potencial de nuevas tierras a la ciudad” (Barsky, 2007). En este sentido, indagar en las

formas mediante las cuales la reproducción del capital, en el marco del actual modelo de acumulación, produce la valorización de determinados territorios es una llave fundamental para comprender las transformaciones a las que se ven sometidos actualmente estos espacios y las estrategias que en este marco ponen en juego los sujetos involucrados.

El avance inmobiliario, en la forma de nuevas urbanizaciones cerradas, es hoy uno de los principales condicionantes sobre el suelo periurbano, en un proceso que se replica en las ciudades latinoamericanas y que se relaciona, entre otros factores, con el actual modelo de acumulación y la primacía de lo financiero por sobre lo productivo. En este marco, la valorización inmobiliaria es una forma de absorber los excedentes de capital financiero, produciendo significativas metamorfosis urbanas (De Mattos, 2016). Particularmente en Córdoba, los principales artífices de este proceso son los llamados “grupos desarrollistas”, que introdujeron novedosas formas de uso residencial del suelo, como condominios y *countries*, avanzando sobre territorios antes productivos (Capdevielle, 2014).

Además de los flujos de excedentes de capital que se vuelcan en forma de inversiones inmobiliarias, consideramos que, al estar Córdoba enclavada en la región pampeana, se ve notablemente afectada por las dinámicas de uso de la tierra propias de dicha región. El avance de la frontera agropecuaria, estimulado por varios factores y sustentado básicamente en el cultivo de oleaginosas para exportación, transformó territorios a medida que regiones históricamente dedicadas a otras actividades productivas o considerados marginales fueron incorporadas al complejo agroindustrial consolidado en Argentina en las últimas dos décadas (Coppi, 2007).

Recuperando lo expuesto, proponemos que el CV de Córdoba se encuentra actualmente sometido a una doble presión que proviene de la valorización capitalista del espacio. Así, tanto el avance inmobiliario como la agriculturización de los territorios antes dedicados a otro tipo de actividades productivas, producen modos diferentes de valorización del espacio que responden a las lógicas actuales de reproducción del capital y su correlato espacial. En este marco, proponemos focalizar en el impacto específico que suponen estos procesos sobre las prácticas productivas llevadas a cabo por los productores agrarios periurbanos, incorporando variables de análisis como los cambios en el valor de la tierra, la relocalización de las áreas productivas, el acceso al agua y los recursos necesarios para la producción, entre otras.

Habiendo explicitado el marco general desde el cual procuramos analizar las prácticas de los sujetos, y la forma general que desde nuestra perspectiva toma

el proceso de periurbanización desplegado en la actualidad, creemos necesario aclarar que existe una gran variabilidad en las formas específicas que toma este proceso de avance de la valorización capitalista del espacio sobre tierras periurbanas. En este sentido, en la zona específica considerada para este escrito, existen factores que, si bien complejizan el análisis, a nuestro entender constituyen contracasas del mismo proceso y no contradicciones en la concepción del mismo. Como veremos más adelante, en la zona Este del CV de Córdoba no existen grandes emprendimientos inmobiliarios ni explotaciones extensivas de oleaginosas que presionen sobre suelo hortícola. Antes bien, son los usos industriales y extractivos del suelo los que desplazaron a los productores tradicionales a otras zonas del CV y de la provincia. Esto refuerza la importancia del enfoque etnográfico para procurar analizar estos procesos desde las prácticas concretas de los sujetos, permitiéndonos superar visiones lineales y simplistas y atendiendo a la infinita complejidad que caracteriza a estos territorios en constante transformación.

## **Primeros indicios, datos y aproximaciones**

En este apartado pretendemos sintetizar los indicios, datos e hipótesis que se desprenden de las primeras aproximaciones al campo llevadas a cabo. Éstas consistieron en algunas observaciones de reuniones de productores convocadas por el INTA, conversaciones con trabajadores de dicho organismo y dos entrevistas en profundidad, una a un productor hortícola en actividad en la zona de camino a Malvinas Argentinas, y un ex productor de camino a Chacra de la Merced.

La primera entrevista realizada en el marco de la investigación fue a un productor hortícola familiar, Quique,<sup>532</sup> y su familia. Quique es un productor de 81 años de la zona de camino a Malvinas Argentinas. Se trata de un *quintero* de segunda generación, descendiente de migrantes europeos. Es propietario de sus tierras y actualmente las trabaja en asociación con una familia boliviana, mediante lo que se denomina *mediería* en los estudios sobre horticultura argentina.<sup>533</sup> El primer dato relevante de esta entrevista es precisamente la ubi-

---

<sup>532</sup> Los nombres propios son ficticios.

<sup>533</sup> La mediería es una relación económica basada en el trabajo conjunto sobre la explotación, en la que el productor provee la tierra, insumos y maquinaria y el mediero aporta la mano de obra, a veces empleando a su familia. La remuneración del mediero se da a través del establecimiento de un porcentaje sobre el precio final de venta, que se repartirá en las partes acordadas entre el productor y el mediero. La difusión de la mediería como la forma predominante de trabajo

cación de la explotación, situada fuera de las zonas en las que se suele dividir el cinturón y siendo, precisamente, la única de su tipo en una zona urbanizada.

La segunda entrevista fue realizada a un ex-productor hortícola, Horacio, de unos 60 años. El campo, aún de su propiedad, pero improductivo hace 10 años, se encuentra en la zona de camino a Chacra de la Merced. Horacio es *quintero* de tercera generación, también descendiente de migrantes europeos que se instalaron en la zona en la década del '40. En un principio, sus abuelos tenían tambo, extraían leche y recorrían la zona ofreciéndola para la venta. Con el tiempo la producción del campo mutó hacia el perfil típico de las *quintas* del CV, combinándose la hortaliza pesada (papa) con otras verduras de hoja y fruto. En la década del 2000 fue explotada por una familia boliviana en relación de mediería, y en los últimos 10 años se mantuvo improductiva. A continuación, indagaremos en los principales ejes de análisis extrayendo datos y concepciones de ambas entrevistas.

## El agua

Desde distintas convocatorias llevadas a cabo por organismos como el INTA y la UNC se enfatiza en el *peligro*<sup>534</sup> que corre el CV y, por tanto, la necesidad de medidas urgentes para protegerlo. En este sentido, la convocatoria a la reunión de productores de zona Sur a la que asistí proponía la realización de un relevamiento de problemas para la *defensa del cinturón verde*. El planteo más recurrente era el problema del agua, siendo que los canales maestros pensados para el riego se encuentran tapados y hace años que no funcionan. Los productores se ven forzados a modificar sus prácticas productivas, abocándose a cultivos de secano o recurriendo a agua de pozo. Algunos manifestaron incluso no poder llevar a cabo esta opción por estar contaminadas las napas de agua por el basural de Bouwer. Fue recurrente la mención al *abandono* por parte del Estado y la falta de planificación en torno a la gestión del agua. Siendo que la horticultura es una actividad intensiva en el uso de los recursos tierra y agua, será una guía para la continuación del trabajo la pregunta por la gestión de este último recurso en el espacio periurbano de Córdoba, la intervención estatal en relación ella y las estrategias desplegadas por los sujetos ante su carencia. Al momento de analizar las acciones estatales en estos territorios, asumimos

---

en las zonas hortícolas del país está relacionada a la difusión de trabajadores bolivianos, que hoy constituyen la principal oferta de mano de obra del sector (Benencia y Quaranta, 2009).

<sup>534</sup> La letra itálica se usará para designar categorías o expresiones textuales de los sujetos entrevistados.

una perspectiva etnográfica del Estado, que reconoce la necesidad de analizar las múltiples prácticas y sentidos derivados de sus usos concretos por parte de sujetos socialmente situados (Balbi y Boivin, 2008).

La problemática del agua que, como explicamos, es un tema recurrente en el discurso de los *quinteros* y *ex-quinteros*, volvió a hacerse presente en ambas entrevistas. Ambos, tanto Quique como Horacio, utilizaron históricamente agua de pozos propios para el riego, siendo que los canales originalmente pensados en el diseño urbano para irrigar las *quintas* del CV se encuentran actualmente tapados y urbanizados en su recorrido. En la zona de Chacra de la Merced, el agua nunca escaseó, debido a que se encuentra a las márgenes del río Suquía. Horacio manifestó que el agua del río se usó para riego, mediante canales de piedra construidos por los mismos quinteros, hasta que en un momento cercano a los '60 se prohibió su utilización para hortalizas de hoja, haciéndose luego extensiva la prohibición para cualquier cultivo. De este modo, los *quinteros* pasaron a excavar sus propios pozos para regar, siendo que en la zona la napa está a 6 metros de profundidad y provee agua de surgente, de buena calidad.

## **Las otras expresiones de la valorización del capital inmobiliario**

Como ya mencionamos, buscamos en este trabajo evadir una visión que conciba el proceso de crecimiento urbano como un movimiento lineal, de avance de la ciudad sobre territorios productivos. Antes bien, buscamos recuperar, desde un análisis centrado en las prácticas de los sujetos involucrados, las sutilezas y complejidades que esta visión cancela al mantener una perspectiva totalizadora de los procesos sociales. En este sentido, consideramos que el estudio de la zona Este del periurbano de Córdoba nos permite analizar las formas disímiles que toma el proceso de periurbanización, que valoriza determinadas zonas de la ciudad en detrimento de otras. Así, mientras la ciudad crece hacia determinados espacios en forma de urbanizaciones cerradas, trazados urbanos con provisión de servicios, etc., vemos en este sector el desarrollo de la necesaria contracara del proceso de expansión del mercado inmobiliario como destino del capital financiero especulativo.

Recuperando lo expresado por ambos entrevistados, encontramos que el “avance de la ciudad” toma aquí otra forma diferente a la que consideramos predominante desde los antecedentes recuperados para conceptualizar el problema. Por un lado, Horacio explica que en la zona de Chacra de la Merced ya no quedan *quintas*. Como explicamos anteriormente, esta zona es lindera al río

Suquía, y por esto cuenta con suelo arenoso. Según su relato, desde la década el '70 comenzó la explotación de estos suelos en forma de extracción de áridos y materiales para la construcción.

*“Te estoy hablando ya de los '70, ahí empezaron las canteras con extracción de áridos, y mucha gente vendió sus campos porque era más rentable lo que le pagaban que continuar con la actividad” (Entrevista Horacio, 2018).*

Desde el relato de Horacio se presenta la decisión de vender los campos como una cuestión referente principalmente a la rentabilidad, ya que la horticultura es concebida desde el principio como una actividad sacrificada, de baja rentabilidad, alto riesgo climático, etc. Más allá de esta motivación manifiesta, al ahondar en su trayectoria personal observamos que tal decisión se encuentra mediada por imperativos estructurales. Según cuenta, la opción de retener la propiedad del campo que perteneció a sus padres se tornó imposible con el tiempo, debido a que en los últimos 5 años no hubo interesados en alquilarlo para uso agrícola haciendo que la única alternativa viable sea venderlo para extracción de áridos, lo que implica *romperlo*, e inutilizarlo para cualquier otro uso posterior.

Asumimos, a partir de un posicionamiento bourdiano, que los relatos de los agentes son elaborados a partir de disposiciones estructuradas desde las trayectorias sociales y que, por lo tanto, en ellos se pone de manifiesto la tensión entre las condiciones objetivas y las decisiones subjetivas, basadas en visiones del mundo aprehendidas en el curso de la vida social.

Encontramos en este caso un posible diálogo con el análisis que hace Manildo (2013) sobre las identidades de productores chacareros desplazados. La autora encuentra que, en un contexto estructural de crisis de la pequeña y mediana producción capitalizada en el agro pampeano, las formas en que se articulan las tendencias a la reproducción y al cambio ya no consiguen estructurar identidades acordes a las nuevas condiciones estructurales.

En este escenario en transformación, el cambio abrupto de las reglas de juego repercutió en los valores asignados por los sujetos a los bienes, tanto desde lo material como en lo simbólico-afectivo. En este sentido, el relato de Horacio:

*“no lo quise ofrecer como cantera porque era algo que venía de mis abuelos, de mi papá, por ahí decís romper el campo... pero bueno llega un punto que no tiene sentido mantenerlo. Porque si vas a vivir del pasado, lo tengo*

*que tener ahí como un clavo, y tampoco quiero eso*” (Entrevista Horacio, 2018).

expresa un desajuste entre el peso simbólico de la herencia recibida en forma de valores y apego afectivo, y su eficacia estratégica en el nuevo contexto productivo de la zona. Diría Manildo que lo que desaparece son las condiciones materiales en las cuales esta identidad (estos afectos, estos valores) se producen y reproducen como tales.

La cercanía a la ciudad, que según Barsky (2007) constituye la principal ventaja competitiva para los productores periurbanos, constituyó también una ventaja para esta actividad extractiva, ya que le aseguró una constante demanda a lo largo de los años. Incluso, existen en la zona fábricas que producen un agregado de valor en el mismo sitio, como las ladrilleras que extraen tierra, producen y hornean el ladrillo allí mismo quedando listo para la venta al público. En el relato de Horacio, el *crecimiento de la ciudad* y el declive de Chacra de la Merced como territorio hortícola están encadenados en un mismo proceso, expresado en la inutilización de los canales de riego, en su cercanía a los barrios, y sobre todo en la instalación de las canteras, que convirtieron el viejo paisaje de *quintas* en “*lagunas, huecos, un pozo al lado del otro*”.

El relato de Quique expresa una historia diferente. Si bien la zona (camino a Malvinas Argentinas) no es tratada desde la bibliografía como parte constitutiva del CV, él sostiene que había numerosos productores, ocupando la totalidad del camino hasta Malvinas Argentinas. Hoy es el único que queda en la zona y su campo se encuentra entre la ruta y un nuevo barrio. Ésta es la principal transformación espacial ocurrida en la zona en las últimas décadas, ya que desde la perspectiva de Quique y su familia la ciudad no crece hacia ese lado. El barrio instalado detrás del campo es, según el relato de Quique y su familia, un barrio *trucho*, cuyos habitantes no pagan impuestos, no tienen acceso a los servicios básicos, etc.

En ambos casos, podemos reconocer los efectos de la expansión territorial del capital, que valoriza determinadas zonas de la ciudad en detrimento de otras. Por diversos factores, en esta zona no hubo valorización inmobiliaria del suelo, lo que produce otras formas de periurbanización. Ya sea aprovechando la disponibilidad de áridos para la construcción o basada en el loteo y la venta de terrenos sin servicios básicos a sectores de bajos recursos y la instalación de barrios de viviendas sociales otorgadas por el estado. Quique expresó que, desde que está el barrio (aproximadamente unos 20 años), *no se puede trabajar tranquilo*. Su campo se convirtió en una zona de tránsito cotidiano, y los habitantes del barrio lo *miran feo* al fumigar. La problemática ambiental es uno de



los ejes que suele estar presente en los estudios sobre periurbano, por los recurrentes conflictos que suele suscitar el uso de agroquímicos en producciones linderas a zonas residenciales. El relato de Quique propone interesantes vías de análisis, ya que nos permite preguntarnos sobre las implicancias de los cambios de uso del suelo en las prácticas de los productores, y los sentidos asignados a éstas tanto por ellos mismos como por otros sujetos sociales.

En el caso de Quique y su familia, la venta de las tierras no está presente como una decisión justificada en base a la rentabilidad. La familia opta actualmente por continuar su producción, haciéndose cargo dos hijos que trabajan el campo en relación de *mediería* con una familia boliviana. Antes bien, el abandono de la producción en el relato de Quique está relacionado con el intercambio generacional, ya que ninguno de sus nietos se hará cargo de la quinta, debido a que todos estudian para ser profesionales. Este proceso puede ser pensado, desde la perspectiva de las estrategias de reproducción social, como una inversión de capital económico en capital cultural, que permitiría a las generaciones venideras tener otro tipo de trabajo que no sea el *sacrificio* de la *quinta* y que implica una drástica reconversión de estrategias en función de las necesidades impuestas por las condiciones del campo.

## El Estado

La referencia a la problemática del agua da pie para que los entrevistados manifiesten discursos relativos al *abandono* del Estado, y a la necesidad de los *quinteros* de *valerse por sí mismos* en variados aspectos. La actividad es pensada de forma individual o en el marco familiar, y basada en conocimientos obtenidos por la experiencia. La presencia del Estado es concebida como nula, tanto en lo referido a la capacitación como en relación al acceso a créditos. Así, en relación por ejemplo a los agroquímicos, Horacio manifestó que ni su padre ni él recibieron jamás una capacitación, si no que la forma de aprender a usarlos era *probando* y observando los resultados para determinados cultivos, todo en un marco de ajustada rentabilidad que no permitía *errores gruesos* que interfirieran en el ciclo de siembra-cosecha, inversión-retorno. En el discurso de Quique, la única presencia tangible del Estado aparece en los controles bromatológicos y de agroquímicos que se realizan en el Mercado de Abasto, que se toman en muestras al azar de distintos cultivos y *quinteros*.

Tanto los discursos de los sujetos entrevistados como las concepciones manifestadas en el marco del encuentro de productores y agentes de agencias estatales, refieren frecuentemente a la *ausencia* del Estado en la estructuración

de estos procesos, por lo que estaríamos ante un crecimiento *desordenado* sin *planificación* alguna y regido por las leyes del mercado. Sin embargo, desde nuestra perspectiva creemos necesario reflexionar sobre las múltiples formas que toma la intervención estatal en estos territorios, sabiendo que, por más que estos procesos tomen aspecto caótico o desordenado, están regidos por lógicas específicas que se relacionan con variados intereses en pugna y el modelo actual de acumulación.

Recuperando a Harvey, consideramos que “la forma que asumen las instituciones mediadoras es la de productoras, a la vez que producto, de la dinámica de la acumulación de capital” (Harvey, 2005: 108). En este sentido, rescatamos la reflexión de Quique, quien al caracterizar la situación actual de los productores plantea que “*al productor el gobierno lo va apretando, apretando. Está de acuerdo con el que hace las casas.*” En el trabajo de Capdevielle (2014) sobre las novedosas formas de uso del suelo que introdujo el capital inmobiliario en forma de *countries* y barrios cerrados en Córdoba, se explicitan los ajustes que se introdujeron en las normativas municipales para permitir estas urbanizaciones, mediante “permisos especiales”. Si bien en las zonas consideradas para este trabajo el proceso de periurbanización es diferente (con presencia de canteras y loteos para barrios de sectores populares), proponemos indagar en las formas en que la regulación estatal influye en las transformaciones territoriales, ya sea mediante prohibiciones, regulaciones o promoción de determinadas actividades, etc.

El pensamiento de David Harvey (1977) vuelve a ser de utilidad a esta reflexión en tanto el autor recupera la necesidad de indagar en las relaciones entre los procesos sociales y su forma espacial, en un lugar y momento determinado. Desde esta perspectiva, es necesario “relacionar las conductas sociales con la manera en que la ciudad asume cierta forma espacial” (Harvey, 1977: 20), analizando el modo en que determinadas decisiones planificadoras tienen un efecto distributivo sobre el ingreso real de diferentes sectores de la población (para este caso, es posible pensar en las diferentes actividades o usos de la tierra). Estos mecanismos suelen quedar ocultos, implícitos, y ahí radica la dificultad de su análisis. Develar la forma en que estos mecanismos funcionan en determinado contexto histórico es la tarea para los que estudiamos las transformaciones territoriales, constituyendo esto en sí mismo, una guía para el futuro de nuestro trabajo.

## Reflexiones finales

A lo largo de este escrito, en el contrapunto entre las referencias teóricas, de antecedentes y las palabras de los sujetos entrevistados surgieron algunas reflexiones que consideramos fructífero rescatar como cierre de esa exposición.

Como primer punto, creemos que un enfoque etnográfico capaz de rescatar el punto de vista de los sujetos y articularlo en diferentes niveles y dimensiones de análisis, es una vía que se revela muy útil para el análisis de los procesos que intentamos explicar y comprender desde las ciencias sociales. El acercamiento al campo y sus implicancias sobre la necesidad de delimitar la zona de estudio implicó reconocer los “desbordes” de las delimitaciones preestablecidas, ponerlas en cuestión y repreguntarnos sobre ellas, así como reconocer las particulares formas en que los procesos estructurales se territorializan en cada espacialidad, evitando explicaciones lineales y reduccionistas.

En primera instancia, el caso Quique nos pone a cuestionar las delimitaciones instituidas sobre lo que es el CV de Córdoba. No pretendemos con esto desconocer su validez descriptiva de las grandes configuraciones estructurales del espacio periurbano, sino simplemente dar lugar a la emergencia de lo particular donde nos permite reponer lo diverso, lo omitido, lo invisibilizado. Encontrarnos, en el relato del Quique, con una historia y una actualidad territorial del Camino a Malvinas que no está recogida en las cristalizaciones de las delimitaciones y definiciones actuales del CV, constituye un desafío, que será recuperar lo que este desajuste tenga para informarnos acerca de los procesos sociales que lo configuran.

El trabajo empírico, aún incipiente, también nos obligó a complejizar ciertas líneas explicativas derivadas de nuestras hipótesis sobre las formas en que el capital reconfigura el espacio periurbano. Allí donde hablábamos de presión inmobiliaria y esperábamos encontrarnos con valorización del suelo y desarrollo de urbanizaciones cerradas, nos encontramos con loteos para viviendas de sectores populares y grandes emprendimientos dedicados a la extracción de áridos.

La problemática del agua se reveló como uno de los principales ejes sobre los que los productores estructuran su discurso. Preguntarnos por la gestión de este recurso, las formas en que se distribuye y sus cambios a lo largo de los años será un aspecto central del trabajo, por la importancia que tiene en los relatos de los productores y por ser la horticultura una actividad intensiva en su uso. Quique expresó que muchos productores “*se fueron por el agua*” a otras zonas productivas, brindándonos una interesante hipótesis para la comprensión de las transformaciones del territorio.

En otro orden de cosas, creemos que a partir de lo expresado en esta ponencia es posible poner en tensión uno de los supuestos que sustentan tanto el relato de los productores entrevistados como en el de funcionarios estatales respecto a la *ausencia del Estado*.

Mediante estas reflexiones buscamos resaltar el papel activo que cumple el Estado en estos procesos de transformaciones territoriales, que pueden ser pensados como la forma espacial que toma el proceso de reproducción del capital.

Por último, encontramos algunos indicios sobre los cuales avanzar en relación a las implicancias que las transformaciones estructurales sobre las prácticas de los productores. Un análisis diacrónico que recupere las trayectorias familiares nos permite reconocer procesos de reconversión de estrategias. Por un lado, la decisión de vender de los campos e irse a producir a otras zonas, o cambiar de actividad, es una decisión fundamentada en la conversión total de las reglas de juego, haciéndose inviable en muchos casos continuar con la producción tal y como fue aprehendido en el curso de la vida social por estos productores. Por otro lado, la continuidad intergeneracional se revela como central para el análisis, ya que se expresa una discontinuidad entre las trayectorias de los actuales productores y sus descendientes, que acceden en algunos casos a un capital cultural que les permite pensar en otro tipo de actividad. Esto guarda relación con las representaciones que circulan en torno a la actividad como *sacrificada, solitaria*, etc., concibiendo esta transformación como un proceso de movilidad social ascendente.

## Bibliografía

- BALBI, F y BOIVIN, M. (2008) "*La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno*", en *Cuadernos de Antropología Social* N° 27, pp. 7-17. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- BARSKY, A. (2007). "*La agricultura de "cercanías" a la ciudad y los ciclos del territorio periurbano. Reflexiones sobre el caso de la región metropolitana de Buenos Aires*", en: Svelitza de Nemirovsky (coordinadora) *Globalización y agricultura periurbana en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- BENENCIA, R. y QUARANTA, G. (2009) "*Familias bolivianas en la producción hortícola: transformaciones en sus procesos de movilidad*", en: Benencia, Quaranta y Souza Casadinho (coordinadores). *Cinturón hortícola de la Ciudad de Buenos Aires: Cambios sociales y productivos*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- BOURDIEU, P. (2014) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- CAPDEVIELLE, J. (2014). **“Los grupos “desarrollistas” y su incidencia en el espacio urbano de la ciudad de Córdoba, Argentina (1990-2013)”**, en: *Terra nueva etapa*, vol. XXX, núm. 47, pp. 129-152.
- COPPI, G. O. (2007) **“Implicancias del proceso de agriculturización en el departamento Río Primero de la provincia de Córdoba.”**, en *Revista AlFilo*. FFyH – UNC. Junio-julio 2007. Año 3 n° 18. Córdoba.
- DE MATTOS, C. A. (2016). **“Financiarización, valorización inmobiliaria del capital y mercantilización de la metamorfosis urbana”**, en: *Sociologías*. Año 18, n°42. pp:24-52. Porto Alegre.
- HARVEY, D. (1977). **Urbanismo y desigualdad social**. Buenos Aires: Siglo veintiuno Argentina editores.
- HARVEY, D. (2005). **El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión**. Buenos Aires: CLACSO.
- MANILDO, L. (2013) **La identidad chacarera en las grietas del paisaje sojero**. Buenos Aires: Imago Mundi.
- PATTERSON, T. (2014). **Karl Marx, Antropólogo**. Barcelona: Ediciones Bellaserra.
- ROCKWELL, E. (1987) **“Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”**. Documento DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México.
- SAYAGO, S., M. BOCCO, C. DÍAZ y G. ÁVILA (2009). **“Evaluación de variables económicas y productivas para el sector hortícola en el cinturón verde de Córdoba en años pre y post devaluación de 2002”**, en: *Horticultura argentina* 28 (67)
- THOMPSON, E. P. (2012) **La formación de la clase obrera en Inglaterra**. Madrid: Capitán Swing.
- WILLIAMS, R. (2009). **Marxismo y Literatura**. Buenos Aires: Las cuarenta.

## UNIVERSIDAD, ESTADO Y SOCIEDAD: APOR- TES EN LA CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIALIDADES SUSTENTABLES.

Elsa Marcela Rodríguez<sup>535</sup>

Patricia Ferreyra<sup>536</sup>

Mónica Eula<sup>537</sup>

Alejandro Maniaci<sup>538</sup>

Mónica Camisasso<sup>539</sup>

### Resumen

La ponencia pone en debate el rol de la Universidad en la vinculación con la sociedad y el Estado. Visibiliza aportes en la construcción de territorialidades que favorecen el derecho a habitar en territorios sustentables y equitativos. Es una reflexión teórico-metodológica a partir de una experiencia extensionista de planeación y ordenamiento territorial en San Marcos Sierras. Se desarrollan: 1) supuestos teóricos y políticos vinculados al enfoque relacional del estado y de democracia deliberativa, 2) metodología participativa implementada y 3) resultados e impactos, contribuciones del proceso y contenidos de las ordenanzas: Factor Monte Nativo, figuras sociales de acceso a la vivienda, Consejo de Ordenamiento Territorial, entre otros.

### Palabras Clave: Planeación – Territorio – Multiactoral

San Marcos Sierras es un municipio de 4.000 habitantes permanentes y 10.000 turistas en temporada, ubicado al N.O de la Provincia de Córdoba. Integra una zona semi-árida que evidencia las profundas externalidades negativas experimentadas por la expansión de la frontera agropecuaria y por los desmontes. Las condiciones ambientales y naturales son centrales en la vida económica y en la reproducción de la población y generadoras de conflictos territoriales diversos.

La localidad en 2008 estaba atravesada por problemas múltiples asociados a lo territorial:

---

<sup>535</sup> Facultad de Ciencias Sociales (FCS). Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Correo electrónico: elsamarcelarodriguez@yahoo.com.ar

<sup>536</sup> Municipio de San Marcos Sierras. Correo electrónico: ferreyrapatriciae@gmail.com

<sup>537</sup> FCS, UNC. Correo electrónico: monieula@yahoo.com.ar

<sup>538</sup> FCS, UNC. Correo electrónico: alejandromaniaci@gmail.com

<sup>539</sup> FCS, UNC. Correo electrónico: mcamisasso@arcor.com

- La sequía mantenida en la zona durante casi ocho años (con la reducción de 1000 mm entre los años 2005-2013), provocada por un proceso de desertificación, con consecuentes déficits en el servicio de agua corriente y sistemas de riego.
- Las grandes crecientes en el Río Quilpo en febrero de 2012 y en el Río San Marcos 3/2015
- El crecimiento local desordenado, en extensión y densidad.
- El aumento de emigrantes urbanos junto con la ocupación de zonas de reserva natural de sierras y riberas, por atractivo de belleza natural y bajo precio de la tierra.
- Las ventas y fraccionamiento fraudulento de la tierra
- El aumento del mercado inmobiliario sin contemplar otros factores salvo el del lucro y el crecimiento económico.
- Los problemas económicos asociados a prácticas invasivas y de alta huella ecológica: boom turístico.
- El retroceso de la cultura agroproductiva.

Se suman a estas condiciones ambientales, naturales, económicas y políticas, una particular complejidad por la heterogeneidad social y cultural que presenta San Marcos Sierras, donde la identidad local se integra con las visiones e intereses de los nativos, los paisanos, los originarios, los de siempre, los que llegaron a hacer negocios, los que vienen para quedarse, los turistas, los hippies en diferentes generaciones, etc.

### **Supuestos teóricos y políticos vinculados al enfoque relacional del estado y de democracia deliberativa**

Globalmente, el territorio de esta localidad, visibiliza en disputa múltiples territorialidades, como distintos tipos posibles de dinámicas y configuraciones de las relaciones de fuerza espacialmente delimitadas.

Entre 2009-2015, se llevó a cabo en la localidad con la participación de la UNC, el proceso de planeamiento multiactoral que llamamos “Construyendo multiactoralmente la gestión local en San Marcos Sierras”. Se orientó al ordenamiento territorial, entendiéndolo como una función pública que permite tomar decisiones en materia de política territorial para lograr que el proceso de

producción social del espacio, se desarrolle en un determinado sentido, consolidando territorialidades que favorezcan el derecho a habitar en territorios sustentables y equitativos; en este caso, una territorialidad promovida desde prácticas ciudadanas de autolegislación Habermas (1999), que instituyen nuevas normas o regulaciones, que transforman las condiciones de reproducción de la población y de las formas de creación del espacio.

Esta experiencia fue posible por la preocupación y movilización de la ciudadanía respecto de los problemas del territorio, la voluntad política del municipio y los antecedentes recientes de vinculación con la UNC. Y desde los inicios estuvo alineada con una perspectiva relacional del Estado o socio-céntrica y los principios de la democracia deliberativa.

El posicionamiento desde el enfoque socio-céntrico, tiene fundamentos en el diseño y puesta en práctica de opciones que permitan revertir por un lado, el enfoque Estado-céntrico, donde se asimila lo público con lo estatal, el que planifica y ejecuta es un mismo y único actor; esta función está concentrada en el Estado, existe una falta de apertura, es de carácter cerrado, no dando lugar a mecanismos de participación social; y por otro, rechazar el enfoque gerencial o mercado -céntrico en donde la planificación y ejecución de las políticas se da desde la intervención preponderante de los expertos, desde consultoras y/o agentes de la esfera privada, en ambos se produce la elaboración de planes y regulaciones de ordenamiento territorial acordes con la planificación tradicional/ normativa.

El enfoque relacional o socio-céntrico, valora la existencia de una relación virtuosa y de complementación entre el Estado y la Sociedad, donde ambas esferas se posicionan desde sus fortalezas propiciando políticas públicas generadas desde las iniciativas, el debate, los entendimientos y consensos contruidos entre todos. Entre las implicancias que se ponen en juego desde este posicionamiento, se mencionan:

- El reposicionamiento de los sujetos en su condición de ciudadanos plenos para la efectiva recuperación de los derechos individuales y colectivos; su voluntad de participación e injerencia en los asuntos públicos como procesos políticos. Esto genera un desplazamiento: de ser públicos débiles se constituyen en públicos fuertes.
- El replanteo de la ciudadanía como comunidad política que pretende instituir una democracia radical y participativa que establezca una relación de suma positiva entre los Estados y las sociedades. Vale decir, una mayor presencia del Estado y de la Sociedad Civil,



como pilares fuertes, y de la justicia como principio de equidad para la transformación de las desigualdades.

- La reconstrucción de la polis y de los Estados, esto supone una búsqueda y puesta en práctica de regulaciones y dispositivos institucionales y procedimentales que puedan achicar las brechas de las asimetrías y propiciar la paridad participativa –en la exigibilidad y concreción de los derechos– entre los grupos dominantes y los subordinados.

- El fortalecimiento de las sociedades civiles, no como una única sociedad sino como múltiples expresiones de la asociatividad que actúa en lo público, con autonomía, deliberación y pluralismo.

La actuación se planteó desde los supuestos de *la* democracia deliberativa, tal como lo concibe Habermas (1999), que en su discurso plantea como fundamental *la* soberanía, y se centra de modo especial en el procedimiento legislativo. De algún modo, se trata de un proceso que se diferencia por formas de argumentaciones y en las interacciones, incluyendo negociaciones entre las partes y los acuerdos de un modelo normativo que no sólo es factible sino deseable. A la soberanía popular la concibe como generada en la interacción entre dos ámbitos (espacio público formal e informal), y la reinterpreta en términos intersubjetivistas.

Entre los rasgos de la democracia deliberativa Habermas (1999) destaca:

- La base de las deliberaciones es la forma argumentativa, con el intercambio de informaciones y propuestas que son sometidos a críticas por los participantes.

- El acceso y las oportunidades tienen que ser iguales y sin ninguna discriminación para todas las personas soberanas y exentas de coerciones externas. Esto es la base de la autonomía como capacidad de reflexionar críticamente y la actuación con libertad cuando se rigen por leyes del entendimiento intersubjetivista.

- El carácter político de las deliberaciones donde los acuerdos racionalmente motivados es el objetivo de cada debate, es posible también que esos acuerdos puedan ser retomados y discutidos otras veces en futuro. Este tipo de democracia es el marco para la autolegislación, para que las personas se den a sí mismas las leyes, los ciudadanos son a la vez autores y destinatarios del derecho.

En este encuadre conceptual, los actores locales tuvieron un rol central. Desde el inicio se acordó entre los actores del proceso que uno de los objetivos sería “Fortalecer la gestión democrática del Municipio en el proceso estratégico del ordenamiento territorial...” y ello supuso explicitar que todo marco de democracia tiene como condiciones mínimas Bobbio (1986):

1) un conjunto de reglas acordando que como resultado los productos de los procesos serían insumos para legislaciones (nuevas y diversas ordenanzas), que se sancionarían y se implementarían,

2) el establecimiento de quién o quiénes están autorizados a tomar decisiones, convocando de modo amplio a la participación ciudadana y propiciando que los contenidos sean generados con la mayor cantidad de residentes del pueblo, de sus instituciones u organizaciones y

3) la definición sobre qué procedimientos, posibilitando altos grados de libertad en proposición de formas innovadoras y al alcance en su concreción.

En el marco de estos principios, se diseñó e implementó un proceso participativo dirigido al ordenamiento territorial. Se trató de la activación de un proceso socio-político de apropiación y construcción de conocimientos como contenidos consensuados por la ciudadanía, para la definición de políticas públicas locales. El diseño metodológico integró los momentos de la planificación estratégica Rodríguez (2016) como actuación situada de carácter procesual, abierta y no acabada.

## **Metodología participativa implementada**

El diseño metodológico estuvo pensado en los distintos momentos como un esfuerzo para desentrañar, analizar, interpretar la realidad a partir de la mirada de los propios actores locales, como así también de datos técnicos provenientes de distintas fuentes que enriquecieran la lectura y favorecieran a la toma de decisiones. La creación de diferentes ámbitos públicos de discusión sobre los asuntos, decisiones parciales y la generación de agendas permitió el intercambio y la negociación de significados y favoreció el aprendizaje desde la pluralidad que caracteriza al municipio de San Marcos Sierras.

El proceso fue implementado en dos etapas (2009 -2011 y 2014 -2015) y previó una estrategia operativa con ámbitos diferenciados de participación y un diseño metodológico que combinó instancias de producción de conocimiento a través de talleres zonales y generales, estrategias comunicacionales e instrumentos de consulta y votación tipo referéndum societales, con soportes gráficos y didácticos. También se utilizaron instrumentos jurídicos, prác-

ticas administrativas y el ejercicio de la planificación con carácter y abordaje multidisciplinario.

La primera etapa (2009-2011) incluyó la realización de las siguientes actividades:

- Diez talleres generales y zonales de planificación local entre los años 2009 y 2010. El primer taller fue impulsado por organizaciones integradas por descendientes de la comunidad originaria Tulián y la Asociación de Productores Orgánicos del Valle Ecológico (APOVE). En ese primer encuentro se conformó una agenda inicial de trabajo, se relevaron expectativas y se leyó la Ley Nacional N° 26.160 de Emergencia Territorial Indígena.

El proceso de reflexión y producción colectiva generó como primer producto en el mismo año de su inicio, la creación de las Ordenanzas de N° 595/09 de Ampliación de la Emergencia Hídrica y N° 573/09 de Declaración de la Emergencia Territorial.

En cada taller se trabajó de forma simultánea e integrada el diagnóstico/ análisis situacional, la producción de propuestas y construcción de consensos preliminares. En todos los casos se incluyeron trabajos grupales, el uso de técnicas didácticas y de decodificación, el conocimiento y manejo de la programación operativa de cada encuentro, por parte de los participantes. También, el soporte de estrategias comunicacionales diversas y la devolución permanente de las producciones alcanzadas en cada encuentro.

Un taller formativo destinado a los funcionarios (ejecutivo, concejales y equipos técnicos y profesionales del Municipio). Constituyó una instancia no prevista inicialmente, pero que se consideró necesaria para explicitar la importancia del pluralismo, incluyendo a los opositores, en todo el proceso de participación, a partir de una situación de resistencia que se venía expresando desde el gobierno municipal. Se expusieron los enfoques sobre el Estado, explicitando los diferentes estilos de gestión. Se brindó material de soporte, desarrollando los conceptos claves y ejemplos, para facilitar su comprensión.

Dos consultas sobre temas claves (mediante encuestas anónimas) con la votación por parte de ciudadanía (adultos y jóvenes): sobre el perfil de San Marcos Sierras, estaciones de servicio, zonificaciones, boliches, galpones y factores de ocupación. Los resultados de estas consultas se exponían en reuniones posteriores a medida que iba avanzando el proceso.

- Propuesta de zonificación para ser tratada en el Concejo Deliberante el 30 de octubre del 2009 con la adhesión, mediante firma, de aproximadamente 350 vecinos.
- Taller integrador para consensuar definitivamente el 1° proyecto de Ordenanza de Planeación territorial.

En todos los espacios de producción colectiva, se procuró utilizar técnicas apropiadas y pertinentes a la realidad local y de los actores; en muchos casos, técnicas de educación popular. Como ejemplo puede citarse la técnica del semáforo que establecía con distintos colores para establecer los factores de crecimiento, ampliación o densificación del territorio. Otro ejemplo es la técnica utilizada para establecer el perfil de San Marcos Sierras apelando a elementos de la naturaleza, tan valorados por la comunidad, en este caso “las hojas del algarrobo”: Cada participante escribía en una hoja del árbol su visión y su deseo sobre lo que imaginaba de la localidad y así se logró conformar un árbol de 250 hojas que luego se sistematizó y se devolvió a la ciudadanía.

Esta primera etapa cerrará con la creación de la Ordenanza de Planeación y Ordenamiento Territorial de San Marcos Sierras N° 646/2011. A partir de allí, se iniciará una etapa de evaluación, con el relevamiento de datos sobre fraccionamientos (subdivisiones, mensuras y uniones); construcciones según zona, tipos de obra según uso y servicios de agua corriente por barrios.

La segunda etapa (2014-2015) estuvo orientada por el objetivo de “cualificar la Ordenanza N° 646/2011(creada como producto de la primera etapa) con nuevas incorporaciones, precisiones y modificaciones, reactivando el proceso participativo de planeamiento de modo multiactoral”.

Entre las actividades impulsadas se encuentran las siguientes:

- Conformación del Consejo Ciudadano para la Planeación y el Ordenamiento Territorial –COT, integrado por dos tipos de representaciones. Por un lado, referentes elegidos democráticamente por el voto secreto de las asambleas ciudadanas de las siete zonas de la localidad (Centro; La Loma; La Banda; Las Gramillas; El Rincón; El Salto y Los Sauces); y por otro, los representantes de las instituciones y organizaciones de la sociedad civil inscriptas en el registro previsto para este tipo de entidades (Cap. 14 “Estructura y mecanismos de participación ciudadana de la Ordenanza Municipal N° 646/2011).



- La organización y ejecución de un ciclo de 10 talleres y reuniones de trabajo con el COT. Las actividades promovidas fueron: preparación de insumos previos; exposiciones dialogadas; trabajos grupales y plenarias para la elaboración de propuestas; construcción de acuerdos preliminares; y producción de consensos para proponer modificaciones a la Ordenanza Municipal N° 646/2011.

El proceso llegará a un nuevo momento de cierre con la aprobación de la Ordenanza N°775/15 de Ordenamiento Territorial que introduce ajustes y nuevos contenidos respecto de la anterior. Actualmente, y después del acceso al gobierno municipal, de un grupo político diferente al iniciador, comenzó un nuevo momento de evaluación con entrevistas y análisis de documentos.

### **Resultados e impactos, contribuciones del proceso y contenidos de las ordenanzas: Factor Monte Nativo, figuras sociales de acceso a la vivienda, Consejo de Ordenamiento Territorial, entre otros.**

En estas instancias de reflexión acerca de las prácticas implementadas y los resultados obtenidos, se pueden detectar innovaciones y aprendizajes en dos planos principales: 1) las ordenanzas y sus contenidos; y 2) la estrategia metodológica.

Los resultados obtenidos de creación de cuatro ordenanzas, reflejó la implicancia del proceso en el máximo nivel de lo estratégico, con la institucionalización de las decisiones del conjunto y para las mayorías, plasmadas en

instrumentos legales como lo es, una norma legislativa. Los entrevistados destacan como un logro fundamental en sí mismo, la creación de las ordenanzas. “La confección de la ordenanza en sí misma y su calidad técnica (Entrev. 16). Haber terminado la Ordenanza” (Entrev. 8). La producción de ordenanza por la protección del medio ambiente...” (Entrev.25).

En estos instrumentos normativos se regularon aspectos nodales para un desarrollo territorial planificado, con contenidos innovadores en diferentes ítems regulados:

- Agua: suspensión de nuevas conexiones y de factibilidad para nuevos loteos, disposiciones específicas para nuevas plazas turísticas, excepciones y acciones de promoción del buen uso.
- Perfil de la localidad: consenso en once principios vinculados a la noción identitaria de “Ecopueblo”, Vida saludable y sustentable.
- Estilo serrano: morfología por zonas (retiros, cercos, fachadas, equipamientos, colores, etc.). Sugerencias constructivas para diseño bioclimático y recuperación de la sabiduría originaria.

Especificaciones en los siguientes usos del suelo:

- Uso Residencial: de 3 unidades de vivienda posibles por lote (1 de residencia y 2 de alquiler); se pasa a limitar en 2 unidades de vivienda por lote y 4 baños máximo.
- Uso Turístico: de 4 unidades de vivienda posibles por lote (1 de residencia y 3 de alquiler); se pasa a limitar en 3 unidades de vivienda por lote. Límite en la habilitación de nuevas plazas anuales (máximo de 10 plazas por propietario), para emprendimientos ya existentes, de pequeña escala (máximo 15 plazas), con un sistema de postulación y asignación.
- Uso Comercial: ampliación de la zona comercial del área central; control de aislamiento acústico; prohibición de instalación de estaciones de servicio. Galerías y conjuntos comerciales sólo de pequeña escala (máximo 6 locales). Boliches para fines de semana.
- Uso Agroproductivo: promoción de establecimientos orgánicos y/o sostenibles, de pequeña escala, producciones intensivas, no contaminantes y proyectos de economía familiar y social. Registro de pro-

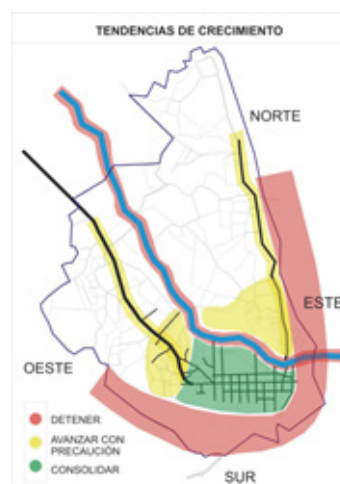
ductores para certificación municipal. No se admiten feedlot, criaderos industriales y establecimientos de gran escala.

- **Uso Natural Protegido:** medidas de actuación y educación ambiental en áreas naturales protegidas. Se especifican las zonas protegidas: Reserva Forestal Natural de las Sierras de Cuniputo; y otros como El Mojón y zonas con elementos arqueológicos, callejones, árboles añosos, zonas ribereñas y de riesgo.

- **Zonas y factores de ocupación:** se fija superficie mínima/máxima de lote según zonas. Un determinado Factor de Ocupación del Suelo (FOS), Factor de Ocupación Total (FOT) y Factor Monte Nativo (FMN). Se introducen alternativas para loteos de interés social o subdivisiones por origen familiar, para resolver déficits habitacionales de hogares residentes.

#### Tendencias de crecimiento:

Promoción de la consolidación del sector céntrico con loteos habilitados y accesibilidad a los servicios. Crecimiento de tipo extensivo hacia el norte y oeste teniendo en cuenta tierras vacantes y urbanísticamente aptas. estabilización del sur, donde se concentra la mayor vulnerabilidad social y ambiental con alto valor paisajístico; y estabilización del este, donde se encuentra el mayor porcentaje del área protegida de la Sierra de Cuniputo a preservar con alta vulnerabilidad ambiental y conformándose como fuente de recursos de agua y suelo.



Estructuras y mecanismos de participación: se instituyó el COT; convocado y coordinado por la Secretaría de Ambiente y Obras Públicas. Se reglamentó composición, registro, requisitos y mecanismos de elección de los ciudadanos y organizaciones sociales.

Estas nuevas ordenanzas con sus innovaciones, han contribuido a:

- El impulso de una trama con múltiples centralidades / multicentralidades, diversidad de espacios turísticos y recreativos, con la defensa y preservación de la planta natural y patrimonial.
- La valorización de la ciudad pública y equitativa con una zonificación que integra intereses privados y públicos: ganancia de tierras públicas en subdivisiones y posibilidades diferentes de acceso a la tierra.
- La integración socio – urbana posibilitando una mixtura y combinación flexible de usos, propias de pueblo.
- La sustentabilidad, por la definición de las tendencias de crecimiento priorizando la protección del capital ambiental natural (FMN), el sistema hídrico y el potencial humano de integración y desarrollo con el mismo.

Desde la estrategia metodológica se pueden reconocer diversos aprendizajes:

La experiencia de participación en sí misma configuró un aprendizaje para los participantes. El proceso participativo promovido, con la permanente preocupación por incorporación de los distintos sectores y actores de la comunidad, por promover el intercambio, debate y argumentación con información, resultó muy valioso para los involucrados.

El 97 % de los entrevistados, en el marco de la evaluación en curso, se manifestó en acuerdo a la propuesta que se implementó, destacando: las estrategias participativas utilizadas, los espacios creados para el ejercicio del derecho a la participación como los talleres generales, los talleres zonales y las sesiones abiertas del COT, impactaron en diversos planos, posibilitando el cumplimiento de objetivos que iban más allá del ordenamiento territorial. Según Bobbio (1986) si se desea conocer si se ha dado un desarrollo de la democracia se debe investigar no sólo si se aumentó en número de quiénes tienen derecho a participar, sino los espacios desde dónde pueden ejercer ese derecho. *“Pudimos participar, presentar propuestas, necesidades.... Después que se haya aprobado es otra cosa, esa es la democracia”* (Entrev. 12).



El rol central de la UNC como agente facilitador y motivador para desencadenar el proceso y acompañarlo con la permanente información, difusión y convocatoria. La importancia de una actuación situada que reconozcan las características culturales para adecuar técnicas y espacios de participación.

*“Fue excelente. Fue fundamental el equipo de la Universidad. Siempre hubo información organizada”* (Entrev. 6). *“Muy bueno porque uno tenía continuidad y un orden de temas para desarrollar en el próximo taller. ¡Se daba información!”* (Entrev. 1).

Corroborar la importancia de sostener acciones orientadas a la construcción de viabilidad a lo largo del proceso. La necesidad de generar estrategias para disminuir tensiones y resistencias por parte del grupo de gobierno municipal, con otras específicas de información-formación y espacios para explicitación y análisis de dificultades.

La relevancia de utilizar *mecanismos diversos de información, técnicas que posibiliten exponer las diversas opiniones e integrar las distintas voces de la comunidad*. El uso de mecanismos de registro de debates, decisiones y argumentaciones para su procesamiento y utilización en contenidos propuestos para las nuevas legislaciones. Esto permitía reflejar con la mayor fidelidad posible lo acordado en el espacio colectivo; y la percepción de los participantes de sentirse reflejados y la conciencia de una mayor legitimidad de los productos generados.

*“Se trataron todos los temas. Incluso, se desataron temas que no sabíamos que se iban a desatar”* (Entrev. 13).

*“Se aprobaba por unanimidad, se incorporaban todas las voces, se buscaban los consensos. Por eso salían las ordenanzas votadas por todos los bloques”* (Entrev.6).

*“Estuvo buena porque es un ejercicio democrático que nos falta y deberíamos profundizar”* (Entrev. 4).

*“Muy importante trabajar por zonas, se trató de contemplar la problemática de todos. La problemática de los del Rincón no es la misma que la del Centro”* (Entrev. 6).

*“Vi que eran actividades que habilitaban a que todos tengan voz. Se estimulaba a que todos participen, no se dirigía hacia donde se debía ir (intentando llegar hacia un lugar)”* (Entrev. 11).

*“La institucionalización de ámbitos de deliberación y control ciudadano como el COT con capacidad potencial de incidencia en las políticas que atañen al territorio en todas sus dimensiones. Un dispositivo con alta valoración positiva por los distintos actores involucrados. (Respecto del COT) Estaban todos los sectores representados con las diferentes instancias, análisis y discusión más votación de los temas” (Entrev. 4).*

Recuperando las valoraciones efectuadas por los propios protagonistas de los procesos se destaca lo siguiente:

En cuanto a las condiciones de viabilidad, desde los factores locales reconocidos como más importantes, se encuentran la voluntad política del gobierno municipal (con el 94,%), la disconformidad de la ciudadanía con algún aspecto de la dinámica socioterritorial (crisis hídrica, ocupación del área de reserva, entre otros, con el 83,3% y la capacidad técnica y operativa de los funcionarios técnicos del municipio con el 58,3%); y por otro lado, reconocen que como factores externos facilitadores fue la participación de la UNC (con el 83,3%).

Entre los logros más importantes reconocidos se encuentran, en primer lugar, la creación de las ordenanzas donde casi la totalidad (86%) considera que se cumplieron con los objetivos propuestos con el proceso de planeación, resaltando la institucionalización de las normas, su calidad técnica y su completud. En segundo lugar, expresan una alta valoración hacia el proceso mismo de creación de la ordenanza en donde casi por unanimidad los entrevistados destacan la metodología implementada, enfatizando puntos tales como: la relación gobierno/pueblo, la organización de la comunidad, la apertura a la participación, las definiciones conjuntas y la construcción de los consensos. Las regulaciones que tienen mayor adhesión positiva se detalla en el estilo serrano (100%), el perfil de San Marcos Sierras 97,2% de acuerdo, el uso agroproductivo 94,4% de acuerdo. En un segundo grupo de contenidos con una valoración positiva del 91,7% de los entrevistados se encuentran: el Uso Natural Protegido: De Acuerdo el 33,3% y Muy de Acuerdo el 58,3% y el Uso Industrial: De Acuerdo el 58,3% y Muy de Acuerdo el 33,3%.

Los asuntos de la agenda que fueron más críticos y que generan posiciones ambivalentes son el uso comercial y turístico. En el primero, por los conflictos de convivencia que generó el uso mixturado entre lo residencial y las actividades sin la protección acústicas adecuadas (culturales, bailables, recreativas, etc.). En tanto que la expansión de la actividad turística se enfrentó a las restricciones que impuso las normativas que pretende cualificar los servicios de alojamiento y hotelería ya existentes, ampliando con cupos la cantidad de plazas. Entre las limitaciones que se presentaron, fueron las dificultades en el

cumplimiento, particularmente por la localización del uso turístico fuera del radio donde no hay criterios unánimes sobre las capacidades de intervención y poder de policía del municipio, lo que conllevó la expansión de alojamientos fuera del ejido, instalando la necesidad del debate en los poderes del Estado sobre el “blanqueo de plazas”.

Los mayores impactos (93%) que son reconocidos se concentran en lo ambiental, en lo social y en lo político. Desde lo ambiental destacan la regulación de la preservación, el cuidado y conciencia, vinculándolo al resguardo patrimonial cultural. En lo social, valoran la experiencia y movilización ciudadana durante los procesos. En lo político, reconocen como factor clave el apoyo de la gestión municipal que favoreció la participación y el respeto a todo lo producido y decidido por la población. En este punto advierten acerca de la necesidad que este tipo de procesos y los contenidos tienen una complejidad que requieren tiempo.

Las posibilidades de participación ciudadana remiten en definitiva a los vínculos que se establecen entre el Estado y la sociedad civil, y a como los actores articulan en el espacio público más general y de gobierno. Esto destaca la importancia que en el nuevo escenario alcanzan distintas instancias de interacción, concertación y, eventualmente, responsabilidad compartida en el desarrollo de políticas públicas.

“...la deliberación participativa construye ciudadanía y genera una nueva cultura política en donde es posible preservar y extender las capacidades de toma de decisiones. En este sentido, el objetivo no es el consenso sino la creación de poder comunicativo mediante el aprendizaje social que le permita al ciudadano llevar sus ideas, preferencias, intereses y opiniones a la esfera pública” (Bonilla Alguera, 2016).

## Bibliografía

- BOBBIO, N. (1986) *El futuro de la democracia*, México. Fondo de Cultura Económica.
- BONILLA ALGUERA, G. (2015) *Participación deliberativa, procesos legislativos y legitimidad democrática*, México. Fontamara.
- HABERMAS, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, España Taurus.
- HABERMAS, J. (1999) “*Tres modelos normativos de democracia*”, en *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona. España, Ed. Paidós.

RODRÍGUEZ, E., TABORDA, A., EULA, M., CAMISASSO, M. y MANIACI, A. (2016) *Planificación estratégica. Fundamentos y herramientas de actuación*, Córdoba, Editorial Brujas.

# LA CALLE MÁS CUARTETERA... CONFLICTOS URBANOS Y CUARTETO COMO PATRIMONIO POPULAR EN CÓRDOBA

Graciela María Tedesco<sup>540</sup>

Jael Bengualid<sup>541</sup>

Mariel Arias<sup>542</sup>

## Resumen

En el año 2014, un año después de la declaración del quarteto como “Patrimonio Cultural de los cordobeses”, la intendencia inauguró en una cuadra del centro de la ciudad, sobre la calle San Martín, el “Paseo de la fama del quarteto”. La colocación de siete placas con nombres de ídolos quarteteros en dicho paseo coincidió con una “puesta en valor” de la zona que implicó el ensanche de las veredas, la colocación de adoquines, de macetones y nuevas luminarias. De este modo, las acciones de marcación patrimonial y de “revitalización urbana” formaron parte de una misma acción, y es sobre esa articulación que esta ponencia intentará reflexionar.

**Palabras claves:** Quarteto – Revitalización urbana – Patrimonio

## Introducción. Un paseo y una revitalización

El género musical de Quarteto fue declarado patrimonio cultural de la ciudad de Córdoba el 4 de julio del año 2013 por ordenanza N°12205 del concejo deliberante de la ciudad de Córdoba. En dicha declaración se disponía arbitrar las medidas necesarias para su preservación, conservación, difusión y promoción a través de las dependencias de Cultura, Turismo y Educación. En ese marco, la creación de un “paseo de la fama del quarteto” por el municipio supuso la colocación de algunas marcas vinculadas al quarteto en una cuadra céntrica de la ciudad.

El llamado “Paseo de la Fama del Quarteto” se inauguró el 14 de julio de 2014, a la altura del 200 de la peatonal San Martín. El mismo buscó homenajear a referentes de este género musical, emplazando en el suelo placas de piedra negra de aproximadamente 60 x 60 cm, con los nombres y sobrenombres (por ejemplo, Rodrigo “El Potro” Bueno; Néstor Raúl López “Coquito Ramaló”) de siete artistas reconocidos *“Por su contribución a la cultura popular de la ciudad de*

<sup>540</sup> IDACOR UNC Conicet. Correo electrónico: gramtedesco@gmail.com

<sup>541</sup> Invihab – Ceur-Conicet. Correo electrónico: jael\_bngld@icloud.com

<sup>542</sup> Invihab – Ceur -Conicet. Correo electrónico: marielivo@gmail.com

Córdoba” (frase inscripta en todas las placas). La inauguración fue coordinada por la Dirección de Turismo y la de Cultura de la Ciudad de Córdoba y durante el evento el intendente y los músicos cuarteteros que asistieron descubrieron una a una las siete placas que estaban colocadas en el piso ante un numeroso público que permaneció detrás de un vallado y separados de las placas, de los artistas y funcionarios.

De este modo, las placas identificaron a sujetos individuales del mundo cuartetero, artistas consagrados, reforzando así una idea de cuarteto como espectáculo. El día de la inauguración, entrevistado por los medios presentes, el intendente Ramón Mestre explicó en relación a la calle San Martín, que “*ésta para nosotros representa la calle más cuartetera*” (..) “*queríamos hacer un reconocimiento a los hombres y mujeres que nos han divertido en el marco de esta música popular que tanto queremos los cordobeses*”. (nota noticiero canal 12, 15 de julio de 2014) Al año siguiente, se sumó a este paseo una estatua dorada tamaño natural de Leonor Marzano (miembro del Cuarteto Leo y creadora del “tunga tunga” que identifica a este ritmo musical), acompañada por su piano.



Durante la inauguración de las placas el intendente dejó también inaugurada la “puesta en valor” y “revitalización” de ese sector. “*Estamos trabajando para recuperar el área central de la ciudad, estamos poniéndole valor, y en el marco de los 70 años del cuarteto habíamos prometido llevar adelante (el homenaje) en esta calle*”, señaló. (La Voz del Interior, 15 de julio de 2014). De esta manera, la colocación de las marcas del cuarteto, coincidió con ciertas modificaciones urbanísticas realizadas sobre esa cuadra de la peatonal. Las mismas consistieron en el ensanche de las veredas, la colocación de adoquines en los solados y de

nuevas luminarias con columnas de siete metros de altura. También se instalaron macetones de colores vivos con plantas. Los cambios buscaron ligar este sector peatonal con otros tramos peatonales, confluyendo el centro hacia una estética de renovación similar.

Manuel Delgado (2007) señala que, mientras la cultura urbana hace referencia a la “ciudad practicada” por sus habitantes, la cultura urbanística está más cerca de la “ciudad concebida” por los especialistas en urbanismo y planificación. Aquí se manifiesta una relación entre orden/desorden y control/espontaneidad, donde lo desordenado y espontáneo deviene de aquellos que practican la ciudad, o sea, sus habitantes.

Para Delgado (2007), es la actividad configurante de los transeúntes lo que dota a los espacios urbanos de su carácter, lugares donde se genera la vida urbana como experiencia masiva de la dislocación y del extrañamiento, en el doble sentido del desconocimiento mutuo y de los resortes siempre activados de la perplejidad y la estupefacción (p. 12). Por ello, la conceptualización de la ciudad como territorio taxonomizable a partir de categorías diáfnas y rígidas a la vez –zonas, vías, cuadrículas– y a través de esquemas lineales y claros, como consecuencia de lo que no deja de ser una especie de terror ante lo inconmensurable, lo polisensorial, el súbito desencadenamiento de potencias sociales muchas veces percibidas como oscuras (p.14). De este modo, “cultura urbanística” que enmarcaría la revitalización de la calle por parte del municipio, buscaría “amaestrar” “(...) los espacios por los que transcurre una vitalidad urbana contemplada siempre como obstáculo para el buen marketing urbano y como fuente de desasosiego para cualquier forma de poder político” (p.19).

En este texto buscaremos reflexionar sobre las tensiones producidas a partir de tres cuestiones vinculadas entre sí: la configuración de una cultura y trayectoria urbana a partir de la calle San Martín; la producción de un “paseo” para homenajear a figuras cuarteteras por considerarlas patrimonio de los cordobeses; y las acciones urbanísticas de “revitalización” que viene llevando a cabo el municipio en el centro de la ciudad.

Para ello reflexionaremos sobre la noción de revitalización urbana, intentando echar luz sobre la contradicción que supone revitalizar algo ya vivo (una calle en la que según la misma municipalidad transitan 500.000 personas al día). Analizaremos en este sentido los planes del Municipio para este sector de la ciudad, para luego reflexionar sobre el “afuera” que implica esta calle y los “peligros” de una vitalidad entendida desde el punto de vista de la cultura urbanística como “obstáculo” para el desarrollo de la ciudad. Por último y en estrecha relación con lo anterior, indagaremos la trayectoria social de la calle

San Martín a fin de poder comprender el proceso de construcción de su vitalidad y las tensiones que esto supone.

## **Revitalizar la vitalidad**

El “Paseo de la Fama” del cuarteto forma parte de un plan de “mejoramiento”, “puesta en valor”, “revitalización” y “renovación” del área central de la ciudad de Córdoba. El plan es llevado adelante tanto por acciones directas (obras físicas llevadas a cabo por el municipio) como indirectas (concurso de ideas para la renovación urbana del sector), que buscan “vitalizar” un área de la ciudad supuestamente “deprimida”, “degradada” o “deteriorada”. Para entender un poco más el significado de estos conceptos, recurrimos a la bibliografía especializada en urbanismo. En ella los términos antes mencionados son utilizados como sinónimos, es decir, no hay una definición concreta de lo que es renovación urbana o revitalización urbana. De hecho, se encontraron algunos sinónimos más como “regeneración urbana”, “reutilización” o “rehabilitación”. El denominador común es que hacen referencia a operaciones llevadas a cabo sobre la ciudad construida.

En el proceso de urbanización de una ciudad, el deterioro de ciertos sectores puede ser entendido como la falta de adaptabilidad de los edificios, barrios o sectores urbanos ante un nuevo estilo de vida de la población o una nueva función (García Vázquez, 2010; Rodríguez Silva, 2004), esto supone espacios que no son utilizados por sus habitantes. El deterioro urbano, entonces, puede ser entendido como obsolescencia urbana, en tanto algo que ya no “serviría” o no sería de utilidad ¿para quién? o ¿para qué?

En el otro extremo encontramos a la “vitalidad urbana”. Jane Jacobs (1961) a principios de los sesenta señaló que buena parte de la renovación urbana generaba deterioro, espacios que no eran utilizados, obsoletos. La principal causa de esto, según la autora, era que la renovación urbana propuesta por el urbanismo moderno no promueve o no genera diversidad. Diversidad de personas, de usos, de edificios, entre otros. La vitalidad se lograría entonces procurando asegurar la utilización del área en diferentes horarios; procurar que las distancias entre usos estén a escala de los peatones; debe haber una mezcla de edificios de distintas edades para asegurar la diversidad de renta; y, por último, que exista una densidad de población que sirvan de soporte a varias actividades.

Como observan los geógrafos Neil Smith (2012 [1996]) y David Harvey (2013; 2014) las crisis económicas no son más que ciclos de destrucción que el capital aprovecha para reconfigurar el espacio en torno a sus nuevas necesida-



des. Por lo que la renovación o revitalización urbana no es más que una vuelta del capital sobre aquellas inversiones fijas desvalorizadas, que por su ubicación dentro de la ciudad poseen un gran potencial de renta. El nuevo tipo de uso, es un nuevo tipo de mercancía. Para esto, señala Harvey (2013), se apela a la singularidad cultural de cada territorio.

Las marcas de distinción (Harvey, 2013) de las ciudades enfatizan su singularidad, especificidad y autenticidad. Estas componen un capital simbólico de artefactos y prácticas culturales históricamente construidas, características medioambientales espaciales (entorno construido y cultural), que son elaboradas social y discursivamente (Harvey, 2013). Estas pueden ser lugares, formas culturales, discursos, tradiciones, historias locales, herencias arquitectónicas, estética, entre otras. Estas marcas sostienen la capacidad de dar rentas de monopolio. En el mundo altamente competitivo del turismo, las marcas de distinción y el capital simbólico colectivo local son un insumo muy valioso para poder captar estas rentas. Caracterizar a la ciudad de Córdoba a partir del cuarteto, el fernet, el choripán, el humor, entre otras cuestiones, supone una búsqueda de diferenciarla y de tornarla atractiva para un público externo.

El paseo de la fama resulta así un espacio de marcación de lo cuartero, que podría utilizarse para atraer a gente que se encuentra en la búsqueda de “lo auténtico” de cada lugar. Así, señala Harvey, hay casos indirectos de renta de monopolio donde lo que se negocia no es el territorio o los recursos sino la mercancía o el servicio a través de su uso. Ello implicaría, por ejemplo, la búsqueda de convertir al paseo en un atractivo turístico, pero que entra en tensión con las características y la trayectoria de la misma calle donde se ubica. Así, entre los usos preexistentes y los propuestos por la revitalización surgen tensiones y conflictos; y en algunos casos terminan siendo casi incompatibles: las placas tapadas por los manteros para vender sus productos o siendo desapercibidas para los transeúntes que realizan sus compras; los antiguos vendedores de puestos móviles que terminan siendo desplazados por el nuevo criterio de “despejar” el lugar, entre otras situaciones que observaremos más adelante.

## **La cultura urbanística y su plan para el centro**

En este apartado trataremos de profundizar en cómo se conforma la cultura urbanística de Córdoba, analizando los planes y discursos de dos de sus actores: el Instituto de Planificación de la Municipalidad de Córdoba (IPLAM) creado en 2012, y el Colegio Provincial de Arquitectos en conjunto con las Facultades de Arquitectura de la UNC y la UCC. Ambos organismos concuerdan que el centro

de la ciudad está en “crisis” debido a la degradación de sus condiciones de habitabilidad y de vida urbana. Entre las razones se menciona la pérdida de población residente en el área, si bien es concurrida por 500 mil personas durante el día, a la noche el número desciende a 70 mil, lo cual la convierte en una zona percibida como insegura. Se mencionan también, “la dificultosa accesibilidad urbana, la desinversión en infraestructuras, el deterioro del espacio público y la carencia de nuevas ofertas del mismo, la falta de renovación del tejido con propuestas que contemplen la diversidad de usuarios, tipos de familia y modos de habitar” (Colegio de Arquitectos, 2015:9)

Aun así, se reconoce al centro histórico como dotado de una vitalidad y un dinamismo propio, que sigue cumpliendo su rol de “condensador social” y “lugar de todos”, pero que se encuentra debilitado en este rol. Por lo que desde el Colegio de Arquitectos buscan propuestas que ayuden a reconstruir una ciudad integrada, diversa, inclusiva, con referencias y rasgos que identifiquen y alcancen a la sociedad en su conjunto. Para hacer frente a las fuerzas de la globalización que fragmentan el espacio y la sociedad creando enclaves de consumo.

En el mismo año del Concurso de ideas, el IPLAM, lanza una propuesta para el área central en donde la calle San Martín se incluiría dentro de los planes para el subsector del Mercado Norte. Estas manzanas están en contacto con el borde del río y con el “polo empresarial” que en él se estaría gestando. Por lo que se buscaría “redireccionar la influencia del mercado hacia estos bordes”. Para lograr una “convivencia” entre los usos históricos y los potenciales, se propone el desplazamiento de los usos “conflictivos”, aunque no se especifica cuáles. Por otro lado, para estimular el desarrollo urbano del sector, se propone incitar al crecimiento en altura (el que es permitido por normativa) con uso residencial y hotelero. Se espera, de esta manera, hacer de la zona un sector más seguro con la presencia de población residente.

Retomando el concepto de “deterioro” o falta de adaptabilidad a nuevos usos, se puede leer en el discurso que proviene desde los actores que planean la ciudad que el área central, abarcando la calle San Martín, es utilizada por muchas personas día a día, pero no es foco de inversiones ni forma parte del circuito turístico o empresarial internacional. Es que la peatonal San Martín se caracteriza actualmente por concentrar una importante oferta comercial en distintos rubros, pero que como característica común tendría, el presentar una oferta de precios bajos para atraer a la mayor cantidad de compradores (principalmente de barrios y villas de zonas periféricas). Desde la planificación urbanística entonces, ésta sería una zona que debe renovarse para hacer frente a los nuevos requerimientos del mercado global. Es decir, aquello que García

Vázquez (2004) había descrito en su estudio, donde la renovación significó incluirse al sistema de desarrollo, pero también significó expulsión de población pobre y diferente de los lugares que debían ser “para todos”.

En este marco, la revitalización de la calle San Martín se realiza en base a su singularidad “la calle más cuartetera”. Pero si es la calle más alegre y cuartetera ¿por qué buscar su revitalización? La calle San Martín es transitada en la actualidad por gran parte de los habitantes de barrios y villas de la periferia de la ciudad de Córdoba y forman parte del público de los bailes de cuarteto. Este género musical, si bien desde el discurso oficial es asociado a la “alegría”, la “diversión” y es parte de la “identidad cordobesa”; también suele ser mirado con preocupación desde sectores dominantes porque se le otorga un potencial conflictivo y de violencia. Así, en el discurso discriminatorio del sentido común cordobés, los sujetos que frecuentan los bailes son considerados localmente como “negros de alma” a partir de sus gustos musicales y prácticas de divertimento (Blázquez, 2008). Desde ese sentido común los “cuarteteros” son unos “negros” y su música, sujeta a los sectores populares, no posee ningún valor artístico. De esta manera, para los sectores hegemónicos locales el “negro cuartetero” es la figura de todo aquello que dicen y desean no ser.

En relación a esto, dos autoras que analizan las transformaciones urbanas en la ciudad de Córdoba desde principios de siglo, Ayelén Gallego y Ma. Mercedes Ferrero (2012), afirman que estas transformaciones están guiadas por un modelo de ciudad securitaria y exclusiva. Ponen en evidencia la distancia existente entre el discurso estatal que propugna la participación ciudadana (el concurso de ideas tenía instancias participativas) y las acciones materiales llevadas a cabo por el estado de la mano del mercado. Advierten sobre el creciente policiamiento de las calles cordobesas para mantener el control de estas zonas y alejar al “sector morocho” de la población que “no tiene razón de ser” en espacios pensados para el consumo y el turismo.

De este modo, con el inicio de las tareas de puesta en valor de estas cuadras de la peatonal San Martín, los puesteros que ofrecían productos en la calle fueron trasladados y concentrados en la cuadra anterior al Mercado. Asimismo, se han incrementado los controles municipales y la prohibición de “manteros” (vendedores que ofrecen sus productos sobre mantas apoyadas en el suelo) en estas cuadras de la peatonal. Su presencia depende de la ausencia de inspectores municipales y sólo se les permite establecerse en la calle los fines de semana cuando los negocios cierran. Por otra parte, a lo largo de estas cuadras se observan a numerosos integrantes de la fuerza de seguridad policial apos-

tados en distintos puntos o caminando preparados para perseguir el merodeo o el delito pequeño.

## **Memorias de la vitalidad de una calle**

La calle San Martín se extiende a lo largo de las aproximadamente ocho cuadras que van entre la plaza San Martín y el Río Suquía, “La calle San Martín nació con la ciudad”, señala López Cepeda en su libro *Gentes, casas y calles* (1966: 13): “Fue la calle principal, la “de la Catedral”, “del Cabildo”, “de la plaza mayor, cuyo frente al oeste daba esta calle. Más tarde, ya en la era de la nación independiente, se la bautizaría con sucesivos nombres: Progreso, General Paz y, finalmente, su denominación actual. Habría de ser como la llave de la dinámica urbana de la gran ciudad que es hoy” (...) Y prosigue: “fue la primera calle empedrada y así se la denominaba allá por el setenta y tantos del siglo pasado, lo mismo que fue la primera adoquinada de granito, más tarde de madera y, finalmente, asfaltada”. De este modo, su ubicación particular en el corazón de la ciudad la configuró como un lugar de permanente tránsito, como lo evidencia los sucesivos revestimientos utilizados en su suelo para asegurar ese transitar de vehículos y transeúntes.

Fue allí, en las dos primeras cuadras comprendidas entre Deán Funes y Colón, donde tuvo nacimiento la primera peatonal del país, inaugurada en 1970 por el intendente Hugo Taboada. Es que la calle San Martín, desde su origen se caracterizó por ser una importante arteria comercial y por ser la vía por la que se podía pasear desde la catedral y el cabildo hasta el Mercado Norte. Dicho Mercado, principal punto de ventas de alimentos y otras mercaderías de la ciudad se ubicó en el extremo norte de la San Martín, concentrando a puesteros y feriantes que venían a ofrecer sus mercaderías y a compradores de distintos puntos de la ciudad y la provincia. Fue en 1928, durante la intendencia de Emilio F. Olmos, que el mercado se trasladó a su edificio actual, construido sobre lo que fue el lecho viejo del Río Suquía. La vida del Mercado hacía madrugar a este sector y muchas veces esta proseguía hasta altas horas de la noche.

Sobre la San Martín se establecieron las principales confiterías y comercios de la ciudad. Ya entre fines del XIX y comienzos del XX se abrieron los primeros bares, el primer teatro y los primeros cines, las primeras casas fotográficas y sede de imprentas y diarios, y la residencia de dos gobernadores (Gral. Paz y Mariano Fragueiro). Allí se congregaron el teatro Progreso, cines Royal y Jorge Newbery, las confiterías La Oriental, del Plata y el Espléndido; así como las primeras oficinas del diario La Voz del Interior y la imprenta la Minerva. La

avenida Colón y la Humberto Primero corren perpendiculares a esta calle, y por las mismas circula un importante caudal de vehículos y de líneas del transporte urbano de pasajeros.

“La San Martín” constituyó desde sus inicios un espacio preferencial para el paseo y las compras de los cordobeses, pero su carácter ciudadano se profundizó en la década del 50, cuando Córdoba atravesó una explosión demográfica por la instalación de varias industrias del rubro metalmecánico que produjo la migración de trabajadores de todo el país. Córdoba pasó de tener 369.886 habitantes según el Censo de 1947, a tener 586.015 en 1960. Este crecimiento produjo la transformación de la zona céntrica, en donde se construyen numerosos edificios en altura, locales comerciales y de entretenimiento; y se llevaron a cabo obras para valorizar algunos edificios de su centro histórico como la catedral y el cabildo.

La crisis económica profundizada con la última Dictadura Militar (1976-1983) y el progresivo abandono por parte del Estado del cuidado del espacio público, repercutió en el deterioro de la zona céntrica y en el avance del sector privado en la configuración de la ciudad. Ya desde fines de los 80 y sobre todo durante la década del 90 se inauguran shoppings y centros comerciales en espacios alejados del centro, y se construyen los primeros barrios privados y countries. De este modo, parte de aquellos grupos que consumían en el centro se retiraron del mismo para comenzar a frecuentar espacios comerciales más exclusivos, en especial las personas pertenecientes a sectores más acomodados y con movilidad propia. De este modo, el centro pierde progresivamente la función de congregar a distintos sectores sociales. Si bien el movimiento mercantil continúa siendo el principal atractivo del centro, éste se encuentra dirigido a un público que presenta un menor poder adquisitivo.

Así, actualmente la calle San Martín es una importante arteria comercial, que convoca principalmente a un público consumidor de una amplia y diversa oferta de productos a precios económicos. Sobre este sector de la peatonal y en calles adyacentes se encuentran toda clase de locales por mayor y menor de venta de alimentos, ropa, calzado, juguetes, bazar, telas, colchones, insumos electrónicos, marroquinería, artículos para bebé, herramientas, muebles y hasta motos. Es de resaltar asimismo la presencia cercana del Mercado Norte, donde en sus puestos de feria se ofrecen toda clase de alimentos a un costo bajo.

Durante nuestros recorridos por el sector, pudimos percibir oleadas de gente circulando continuamente por la peatonal San Martín, donde la mayoría de las personas llevaban bolsas de compras en sus manos. Las personas caminaban ensimismadas, mirando vidrieras o charlando. Algunas iban en grupo,

otras solas y caminaban apuradas. Cuando llegamos a la cuadra del “Paseo de la Fama” no fue fácil visualizar las placas en el piso ya que se mimetizaban con los adoquines grises de la vereda por su color negro. De a poco íbamos descubriendo a los artistas que fueron inmortalizados en las placas, y notando que éramos las únicas que, en ese momento, prestaban atención al piso. La gente pasa, las pisa y parecen una baldosa más.

Durante nuestros recorridos, en algunas ocasiones escuchamos: —“Allí es donde está enterrado un músico” (chico de unos 9 años a su madre mientras señalaba una placa), lo que nos indicó la distancia entre esas placas y la vitalidad del lugar en el que estaban. ¿Y qué sucedía con la estatua de la Leo? Algunos jóvenes apoyaban su cuerpo o su mochila encima de la Leo o tocaban los sapos ubicados arriba del piano. Nos acercamos a preguntar a diferentes personas que se encontraban de pie en las puertas de algunos locales comerciales y llamó nuestra atención la respuesta de un joven que al preguntarle si conocía a la persona de la estatua nos dijo un poco sorprendido que no sabía quién era, pero ya la iba a googlear porque a él le gustaba mucho el cuarteto.

Al conversar con algunos vendedores ambulantes que se encuentran con sus mantas o puestos en la vía pública, uno de ellos nos comentó que están siendo desplazados, que cuando comenzó la primera etapa de la obra, fueron trasladados a la cuadra que seguía y, más adelante, una cuadra más. Una vez finalizada la obra en la cuadra del Paseo de la Fama y la cuadra siguiente, no les fue permitido volver a los lugares que ocupaban originalmente con la justificación de que la municipalidad buscaba erradicar la venta ambulante, a pesar de que les habían asegurado que ellos “formaban parte” de la reforma de la peatonal. Hoy la totalidad de estos puestos se concentran en una sola cuadra, con repercusiones en las ventas (ya que todos venden “más o menos lo mismo”) y una incertidumbre sobre lo que ocurrirá cuando se emprenda la última etapa de la obra que comprende desde la calle La Rioja hasta Humberto Primo. “Estamos dispuestos a dar batalla” enuncia el dueño de uno de los puestos móviles, enfatizando a su vez, que ellos no son vendedores ambulantes.

Como señalamos al principio, el desorden, la espontaneidad, la inestabilidad y el movimiento forman parte de la misma configuración de la calle. Es por ello que desde el urbanismo y del estado, el “domesticar la calle”, apaciguar el “peligro” de ese afuera, es una de sus principales metas a lograr. Es en el afuera —por oposición a los espacios cerrados, delimitados, normados—, donde la que la casualidad y la indeterminación juegan un papel importante (Delgado, 2007). Si el adentro tiene límites, por el contrario, el afuera es ese paisaje ilimitado donde lo único que cabe hacer es deslizarse, transitar. Son estas cues-

tiones las que inquietan a los urbanistas y las que justamente mejor se visibilizan al recorrer la calle San Martín. En este sentido entendemos que las acciones de revitalizar, más que implicar transformaciones estéticas o la colocación de marcas de singularidad, deberían procurar ampliar la vida que atraviesa el lugar y que lo dinamiza.

## Reflexiones finales

El ciclo de degradación y revitalización supone para la “cultura urbanística” un ciclo “natural”. La sociedad cambia, la cultura cambia, y la ciudad, lo construido, debe amoldarse. La población envejece, los hijos se van, las casas se abandonan y barrios enteros quedan vacíos, pero luego vienen otros jóvenes y los renuevan. El ciclo de destrucción y construcción es un proceso semejante a las hojas de los árboles que caen el invierno y en verano vuelven a brotar.

En el caso del centro de la ciudad de Córdoba, “lo natural” no es tan evidente. El centro sigue siendo el “lugar de todos” y sigue manteniendo su dinamismo. Pero para los actores que forman parte de esta cultura, su obsolescencia se debe a que no acoge nuevos usos que vienen dados por cambios culturales externos. Por lo que el lugar de todos, en realidad solo representa a una parte de la población y obstaculiza la creación de una ciudad “integrada” y “diversa”. Una ciudad que es una sola cosa pero que aloja diversos usos siempre en armonía. Adecuar la ciudad al desarrollo supone un consenso social sobre el futuro.

Como pudimos advertir, el Municipio decidió poner en valor “la San Martín” como representación de la alegría y diversión del espíritu cordobés. Pero este valor se pone en cuestión cuando algún baile o intérprete protagoniza un hecho conflictivo. El cuarteto no sólo es un género musical sino también es baile, es mover las caderas al ritmo del “tunga-tunga”, los bailarines son un componente fundamental en lo que podemos entender en el cuarteto. Los bailes son los espacios por excelencia en donde se disfruta y goza esta danza, donde se produce y reproduce el cuarteto; y son estos los grandes ausentes en su patrimonialización.

La puesta en valor, entonces, recortó y encuadró la memoria del cuarteto, mostrando un sentido del cuarteto sintetizado en ocho personajes específicos. Pero no implicó una inmovilidad, sino que la cultura urbana de esa calle se encuentra todo el tiempo tensionando los sentidos de la revitalización (las placas conmemorativas pasaron a convertirse en placas de cementerio, La leo, en mobiliario urbano). Como menciona Delgado (2007), el espacio urbano no puede patrimonializarse como cosa ni como enclave, ya que “ese lugar no es un lugar,

sino un tener lugar de los cuerpos que lo ocupan en extensión, y en tiempo; como comarca rediseñada una y otra vez por las migraciones que la recorren y que dan pie a lo que Anne Cauquelin llamaba una «armonía confusa» (p. 13).

## Bibliografía

- BLÁZQUEZ, G. (2008). “*Negros de alma. Raza y procesos de subjetivación juveniles en torno a los bailes de Cuarteto (Córdoba, Argentina)*”, en *Estudios en Antropología Social* 1(1), 6-34.
- COLEGIO DE ARQUITECTOS DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (2015). *Bases del Concurso nacional de ideas para la renovación urbana del área central de la ciudad de Córdoba*. Recuperado de:
- COMISIÓN DEL CUARTETO CORDOBÉS (s.f.). *Inventario del “cuarteto cordobés”*. Recuperado en <https://cultura.cordoba.gov.ar/cuarteto-patrimonio-de-la-humanidad-2/>
- FERRERO, M. M., y GALLEGRO, A. (2012). “*Ciudades exclusivas: Entre el discurso de la participación y el modelo securitario*”, en *Memoria Académica*. La Plata.
- GARCÍA VÁZQUEZ, C. (2004). *Ciudad hojaldre: visiones urbanas del siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GODOY M. y POBLETE, F. (2006). “*Manuel Delgado: Sobre antropología, patrimonio y espacio público*”, en *Rev. austral cienc. soc.*, 2006, no.10, p.49-66. ISSN 0718-1795.
- GONÇALVES, J. R. S. (2005). “*Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios*”, en *Horizontes Antropológicos*, 11(23), 15-36.
- HARVEY, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: AKAL.
- HARVEY, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- IPLAM ciudad (2013). *Estudio de la dinámica poblacional del área central de la ciudad de Córdoba*. Córdoba: Municipalidad de Córdoba.
- IPLAM ciudad (2015). *Área central y microcentralidades*. Córdoba: Municipalidad de Córdoba.
- JACOBS, Jane (1961). *The death and life of great american cities*. New York: Vintage books. López Cepeda, M. (1996). *Gentes, casas y calles*. Córdoba: Biffignandi.
- MUÑOZ, F. (2005). “*Paisajes banales: bienvenidos a la sociedad del espectáculo*”, en Solà-Morales, I.; Costa, X. (Eds.), *Metrópolis, ciudades, redes, paisajes* (78-93). Barcelona: Gustavo Gili.
- NOTICIERODOCE, 15 de julio de 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=qXbuXqYhiiU>



ORDENANZA N° 12205. Córdoba, Argentina, 4 de julio de 2013.

PERALTA, Carolina (S/F). **“Perder el centro. La ciudad dona: distribución interna de la población urbana”**. Recuperado de: [https://www.academia.edu/18296368/Perder\\_el\\_centro.\\_La\\_ciudad\\_Donna\\_Distribuci%C3%B3n\\_interna\\_de\\_la\\_poblaci%C3%B3n\\_urbana](https://www.academia.edu/18296368/Perder_el_centro._La_ciudad_Donna_Distribuci%C3%B3n_interna_de_la_poblaci%C3%B3n_urbana)

PERALTA, C., y LIBORIO, M. (2014). **“Redistribución poblacional en la ciudad de Córdoba entre los períodos intercensales 1991-2001 / 2001- 2008. Evaluación de los procesos de dispersión, densificación, gentrificación y renovación”**, en *Revista de Vivienda y Ciudad*, (1), 99-113.

REDACCIÓN LA VOZ (2014, 15 de julio). **“La peatonal San Martín ya es cuartetera”**. *La Voz del Interior*. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/la-peatonal-san-martin-ya-es-cuartetera>

SAPIR, E. (1985). **“Culture, genuine and spurious”**, en D. Mandelbaum (Ed.) *Selected writings in language, culture and personality* (308-331). Berkeley: University of California Press.

SMITH, N. (2012). **La nueva frontera urbana: la ciudad revanchista y gentrificación**. (V. Hendel Trans.). Madrid: Traficantes de sueños (Trabajo original publicado en 1996).

**IX: CIENCIAS SOCIALES Y CONFIGURACIONES  
SOCIO-INSTITUCIONALES**

# HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA DE INTERVENCIÓN SOCIO-JURÍDICA: DEBATES, TENSIONES Y SENTIDOS

Lic. Eduardo Ortolanis

Lic. Exequiel Torres<sup>543</sup>

## Resumen

El campo de la Administración de Justicia ha sido históricamente un terreno casi exclusivo de los profesionales del Derecho. En los últimos años cada vez más la labor Pericial constituye un espacio de ejercicio profesional para las disciplinas que se inscriben en el campo de las ciencias sociales.

Es así que la ampliación de la mirada de lo jurídico hacia una perspectiva más interdisciplinaria ha originado la necesidad de una intervención de las ciencias sociales, con mayor frecuencia, no solo desde la organización judicial, sino desde los sujetos involucrados en procesos judiciales.

En este sentido, este trabajo, pretende presentar algunas reflexiones y aportes en torno a la función pericial, la cual, si bien no es determinante, tiene influencia en la toma de decisiones y puede delimitar el curso de un proceso judicial.

Finalmente, se plantearán interrogantes y desafíos, desde la imperiosa necesidad de incorporar categorías y miradas específicas de lo social que pongan en contexto a los sujetos, ya que de lo contrario se mantiene desde la institución judicial, una tendencia a responsabilizar o culpabilizar individualmente a los sujetos o las familias por sus destinos y trayectorias.

**Palabras claves:** Intervención socio-jurídica – sujetos – estrategia

## Hacia la construcción de una perspectiva de intervención socio-jurídica

El presente trabajo pretende transitar desde la función pericial más restringida hacia la noción de campo de actuación forense o intervención socio-jurídica. Dicha perspectiva habilita un espacio necesario de vinculación entre los sistemas legales y humanos de una sociedad. En palabras de Krmpotic, S. (2013) la misma permitiría, “conocer, comprender, explicar y evaluar situaciones presentes y pasadas, y anticipar situaciones futuras, a partir de estudios sociales,

---

<sup>543</sup> Docentes e investigadores de la Facultad de Ciencias Sociales-UNC. Correo electrónico: exequielortorres04mas@gmail.com

pericias, evaluaciones y diagnósticos, los que no se restringen ni al ámbito judicial ni a la realización de pericias, sino que están presentes en toda circunstancia en que se hallan comprometidos derechos y obligaciones jurídicas”.

De esta manera, la práctica forense articula lógicas de índole social como jurídicas. En este sentido, Ponce de León (2014) afirma que “Como perspectiva integradora nos muestra lo jurídico como construcción social, como convención, como resultado de un proceso social y en tanto interviniente en las situaciones sociales, con direccionalidad y consecuencias políticas. Una norma que interviene en un proceso social se instala como actor involucrado en la vida social y, por ende, como constructor de lo social”. Es decir, posibilita identificar como en nuestras intervenciones se entrecruzan aspectos de la teoría social, de la teoría jurídica y del campo de la reflexión ética.

“En este marco, acercarnos a la actuación forense como una práctica profesional más amplia que la tarea pericial (sin duda central para el trabajo dentro de los sistemas de administración de justicia), implica considerarla extendiendo sus límites y alcances más allá de los procesos judiciales, puesto que la resolución de conflictos sociales existentes en nuestra comunidad, se realiza tanto dentro como fuera de los sistemas de administración de la justicia”. (Ponce de León, 2014: 4)

Desde esta perspectiva cabe señalar que, en uno de los aportes de las ciencias sociales en los sistemas de administración de justicia, se objetiva mediante la presencia de pericias e informes. Es decir, nuestros saberes y herramientas adquiridas, alcanzan importancia y relevancia en distintas instancias judiciales. El Peritaje, si bien no es determinante, tiene influencia en la toma de decisiones y puede delimitar el curso de un proceso.

Entender a dichos informes desde una perspectiva crítica implica reconocer que la práctica forense se encuentra atravesada por un conjunto de mediaciones, a partir de las cuales se puede captar la dinámica de las prácticas profesionales, como la lógica que constituye el proceso de intervención en un momento histórico determinado.

En este sentido se concibe a la institución judicial como “un campo de mediaciones”, donde la construcción de informes periciales se ubica en “lo particular”, siendo instrumentos a partir de los cuales los agentes expresan un proceso de intervención relativo a lo universal y a lo singular de la vida cotidiana de los sujetos involucrados.

Desde nuestra intervención pericial aportamos una aproximación a la realidad de los sujetos que implica una reconstrucción y no el descubrimiento de

una situación, que permite considerar factores significativos desde una perspectiva de ampliación de derechos.

En este campo de intervención, la definición del objeto de intervención supone un recorte del problema social que tiene su expresión en el ámbito judicial, lo que implica dar cuenta de un análisis de la situación, desde diferentes marcos teóricos y conceptuales, fundamentalmente ligados a la teoría social.

Existe una imperiosa necesidad de incorporar categorías y miradas específicas desde lo social, de lo contrario se mantiene una tendencia a responsabilizar o culpabilizar individualmente a los sujetos o las familias por sus destinos.

Para ello, se vuelve necesario comprender los conflictos sociales como manifestaciones de la cuestión social y en tal sentido resulta imprescindible realizar análisis acerca de los modos en que la compleja estructuración de la vida social impacta en la subjetividad.

Fernández Soto (2004), refiere a la cuestión social y sus manifestaciones. La autora retoma los debates acerca de la cuestión social revisando las transformaciones de las sociedades a lo largo del tiempo. Según este análisis, lo que cambia no es la relación capital-trabajo, sino cómo se va manifestando históricamente a través de los problemas sociales. Es decir que no estamos ante la presencia de una nueva cuestión social, sino que lo que existe son nuevas configuraciones de la misma, que cambian en la medida en que los contextos sociales, políticos, culturales y económicos, también lo hacen. La realidad social expresa así su carácter dinámico y complejo.

Esta perspectiva implica para la práctica forense la construcción de dispositivos de intervención “situada”, que reconozcan al contexto, superando tendencias endógenas, que simplifican y reducen el análisis al campo del derecho.

Desde una perspectiva de intervención socio-jurídica, resulta prioritario establecer las dimensiones *para qué, cómo, con quiénes, cuándo, dónde*, ya que estas cuestiones definen, impactan y complejizan la actuación forense.

## **El lugar del “sujeto” en una perspectiva de intervención socio-jurídica**

La pregunta ¿con quiénes? implica la incorporación de la categoría “sujeto”. Esto plantea una forma de intervenir en las problemáticas sociales, desde la inclusión de las trayectorias de los sujetos con los cuales trabajamos.

Las intervenciones del campo socio-jurídico se dirigen expresamente a asuntos que atañen a las personas en aspectos relativos a las relaciones que establecen en diferentes ámbitos de su vida cotidiana y a los problemas que se

les presentan para desenvolverse en el campo de lo social, a nuestro criterio es ineludible el debate acerca de la concepción de la vida social, los sujetos, los comportamientos, las posibilidades de transformación de sus condiciones de vida. Por tanto, una baja –a veces ausente– reflexividad en torno a estos temas podría implicar que aceptamos como dadas y naturales aquellas consideraciones que expresan el modo en que se interpreta la vida social reproduciendo los discursos hegemónicos en los cuales los sujetos, generalmente son incorporados bajo la forma de estigmas y de discriminaciones.

De aquí la necesidad de hacer evidentes los marcos de referencia que –aunque a veces en forma no explícita, consciente o inconscientemente–, definen el carácter de nuestras acciones, el modo en que nos relacionamos con los demás, las explicaciones sobre nuestras propias acciones y las estrategias que desarrollamos en nuestras intervenciones.

Considerar a los seres humanos como producto de condiciones estructurales que lo determinan indefectiblemente, sin dejar márgenes de ningún tipo para transformar sus condiciones de vida; creer que los mismos pueden decidir plenamente sus cursos de vida sin importar los condicionamientos estructurales; o proponer una mirada que sin dejar de lado los condicionamientos externos otorga relevancia al modo en que los seres humanos son estructurados o condicionados por ella pero a la vez pueden, dentro de ciertos límites obrar con algún grado de libertad, son perspectivas que conducen a quienes se inscriben en ellas a interpretaciones y, consecuentemente a acciones divergentes.

Sostenemos al respecto que el comportamiento humano está fuertemente condicionado por las estructuras objetivas, pero que sin embargo los sujetos o agentes sociales pueden, en determinadas condiciones de existencia, discernir entre un conjunto de oportunidades limitadas según sea la posición que ocupan en el espacio social y el contexto particular en que desarrollan su vida.

Los agentes sociales (Bourdieu, 1997) no son partículas sometidas a fuerzas mecánicas y que actúan bajo la imposición de causas; como tampoco son sujetos conscientes y avezados que obedecen a razones y que actúan con pleno conocimiento de causa. “Los sujetos son en realidad agentes actuantes y conscientes, dotados de un *sentido práctico*, sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que se suele llamar un gusto), de estructuras cognitivas duraderas (que esencialmente son fruto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada” (Bourdieu 1997: 201).

Lo dicho hasta aquí resulta teóricamente relevante para la práctica forense, que permanentemente hace referencia a situaciones de vida de los sujetos con

los que trabaja, en algunos casos eludiendo los condicionamientos que tejen la trama en la que se inscriben sus trayectorias de vida, en otros apelando a categorías tan abstractas que resultan infértiles para explicar los fenómenos en situación.

## **La inclusión de lo “Estratégico” en una perspectiva de intervención socio-jurídica.**

Comencemos por revisar el concepto de estrategia. Mario Testa (1995) señala que “...este término, de origen militar, ha sido incorporado a la terminología de varias disciplinas con sentidos algo diferentes, pero que en general tienen que ver con comportamientos organizacionales destinados al manejo de situaciones en que hay que superar obstáculos que se oponen al logro de un objetivo. La estrategia no es una manera de alcanzar la meta, sino una manera de ponerse en situación, de aproximarse a alcanzar la meta: ganar espacio, ganar tiempo, establecer condiciones favorables a nuestro propio desempeño, son algunas de las formulaciones alternativas que ejemplifican la idea de estrategia, sintetizadas en la definición de Beaufre: la estrategia es una maniobra destinada a ganar libertad de acción...”.<sup>544</sup>

En esta perspectiva, y siguiendo a Mario Testa, la incorporación de la noción de estrategia, implica necesariamente considerar algunos puntos clave como son el tema del poder, los actores involucrados, el escenario en el que dicha intervención se desarrollará, así como también el diseño de la misma y su puesta en marcha.

Así, la utilización del concepto de estrategia para pensar y operativizar el cómo desde una perspectiva de intervención socio-jurídica, posibilita incorporar a la misma la dimensión estructural, es decir reconocer el escenario donde se desarrolla la actuación forense. Esto significa, por un lado, la lectura y comprensión del contexto sociohistórico (con sus oportunidades y sus restricciones), y las bases de producción de la cuestión social.

Por otro lado, en esa dimensión estructural, también se debe incorporar el marco institucional, ya que el mismo no es apenas un condicionante más de nuestro trabajo, sino que lo organiza, le da orientaciones, le otorga posibilidades y le impone restricciones. La práctica forense no está aislada, es decir la institución judicial no puede ser pensada solo como un obstáculo de nuestro

---

<sup>544</sup> Testa, Mario, “Pensamiento estratégico y Lógica de programación”. Lugar Editorial. Buenos Aires. 1995. Pág. 11.

trabajo, que limita nuestra accionar, sino que la misma se constituye también en condición de trabajo.

A su vez, lo estratégico en una perspectiva de intervención socio-jurídica, requiere de comprensión y análisis de los actores que interactúan en ese escenario, reconociendo aliados y oponentes en relación a los objetivos propuestos, es decir efectuar una lectura política, sostener un punto de vista político, a partir del cual construir viabilidades.

Lo estratégico de esta perspectiva significa también, moverse en un espacio de negociación, en el que será necesario establecer pactos, en el que se podrá ceder, retroceder y también avanzar según cada momento; lo cual implica reconocer que el camino a seguir no es lineal, ni unívoco.

## **Algunos comentarios finales**

Sin negar la centralidad de la práctica pericial en este campo de actuación, consideramos que los esfuerzos desde las ciencias sociales se centran en pensar su intervención desde la construcción de una perspectiva socio-jurídica. En este sentido, Ponce de León (2014), sostiene que “Los debates acerca de los contenidos sociales intervinientes en una situación social, en un proceso social, no se agotan en catálogos de problemáticas, ni en *protocolos de actuación*, muy útiles para asegurar prácticas mínimas de respeto a lo normado, pero que no logran descifrar las cualidades de la *singularidad* de cada situación en la que se interviene. No se trata de recetarios normativos, se trata de marcos teóricos, epistémicos y éticos que *iluminen* el proceso de intervención, de perspectivas que definan posiciones o ángulos de observación que, por otro lado, siempre tendrán un resultado hipotético. A pesar de ello, la intencionalidad de incidir en la convicción del juez seguirá otorgando el sentido y direccionalidad del dictamen elaborado, pero sin perder de vista las necesidades y demandas del justiciable”.

Es decir, dicha perspectiva, nos posibilita un enfoque integral que reconoce que trabajamos en contextos socio-legales, donde las trayectorias de los sujetos cobran especial relevancia. En este marco, la intervención desde una perspectiva socio-jurídica adquiere un carácter situado, que resignifica la noción de lo estratégico, no como una manera de alcanzar la meta, sino como una forma de ponerse en situación, de aproximarse sucesivamente a la meta.



## Referencias Bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1997): *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción*. Anagrama. Barcelona.
- FERNÁNDEZ SOTO, S. (2004) “*Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional*”, en Revista *Escenarios*, volumen 4
- IAMAMOTO M. (1997): *Servicio Social y división del trabajo*. Cortez Editora, Sao Paulo.
- KRMPOTIC, S. (2013). “*El Trabajo Social forense como campo de actuación de lo social. Trabajo Social Global*”, en *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3 (4), 37-54.
- PONCE DE LEÓN (2014). “*Recorrido Conceptual y Anclaje Socio Histórico del Trabajo Social Forense o Trabajo Social en Perspectiva Socio Jurídica*”. Ponencia publicada en el XXVII Congreso Nacional de Trabajo Social. Paraná.
- PONTES R. (2006): *Mediação e Serviço Social*. Cortes Editora, Sao Paulo.
- TESTA, M. (1995). *Pensamiento estratégico y lógica de programación*. Lugar Editorial, Bs. As. Capítulo I Pensamiento estratégico.

## EXPERIENCIA R18. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA INTEGRADA

Sabrina Bermúdez<sup>545</sup>

Paula Gaitán<sup>546</sup>

Patricio Mullins

### Resumen

En el marco de la conmemoración de los cien años de Reforma Universitaria de 1918, diversos actores miembros de la Universidad Nacional de Córdoba nos reunimos con el objetivo de plantear Agenda Integrada para el barrio Alberdi, escenario testigo de la Reforma, habitado históricamente por actores comunitarios y universitarios que mantienen vigente la necesidad pensar la relación Universidad-Sociedad. Esta presentación intenta relatar nuestra experiencia de trabajo con estudiantes, docentes y diversos actores sociales de la comunidad que hoy vive, resignifica, transita y construye Alberdi. Pertenecemos a diferentes unidades académicas de la UNC y compartimos la perspectiva de los derechos humanos y el derecho a la ciudad de los ciudadanos.

### La Reforma del '18 sigue resonando

En el marco de la conmemoración de los cien años de la gesta estudiantil cordobesa que la historia reconoce como Reforma Universitaria de 1918, evento que motivó la reflexión sobre la educación universitaria y su vínculo con la sociedad, nos reunimos diversos actores miembros de la Universidad Nacional de Córdoba con el objetivo de plantear una Agenda Integrada para el barrio Alberdi. Este barrio de la Ciudad de Córdoba fue escenario testigo de la Reforma, habitado históricamente por actores sociales y universitarios que mantienen vigente la necesidad de repensar el lazo Universidad-Sociedad.

Las conmemoraciones y sus rituales se desarrollan en espacios concretos que, al ser utilizados para recordar, se constituyen en lugares de memoria. Para Nora (1984) los lugares de la memoria son espacios, materiales o no, donde la memoria se desarrolla como proceso, “los lugares de la memoria no son aquellos que recordamos, sino donde la memoria trabaja” (Nora, 1984, p.17), son lo que permiten que las personas y grupos que hacen memoria reconozcan sus recuerdos en esos lugares.

Conmemorar la Reforma del '18 desde Barrio Alberdi, nos impulsa a revisar las habituales prácticas académicas que tienden a fragmentar al extremo

<sup>545</sup> Correo electrónico: [sabrinab451@gmail.com](mailto:sabrinab451@gmail.com)

<sup>546</sup> Correo electrónico: [paulagaitan23@gmail.com](mailto:paulagaitan23@gmail.com)

el conocimiento en especialidades y disciplinas, frente a una realidad que en su complejidad reclama integralidad tanto en las interpretaciones, como en la construcción de alternativas ante las injusticias. Injusticias que desde Alberdi se vienen resistiendo mediante la organización popular, ante un neoliberalismo que, en nombre del “progreso”, pretende arrasar con edificios, memorias e identidades, expulsado a sus históricos habitantes.

Para Cuesta Bustillo (1998) los lugares de la memoria resultan una herramienta para construir una historia simbólica, preocupada por historizar el símbolo como portador de memoria, el objetivo es analizar la huella que dejan, no tanto el acontecimiento sino su construcción en el tiempo, se trata de identificar y redefinir las modalidades de reubicación del pasado, de comprender la administración general del pasado en el presente, es decir el modo en que se lo utiliza y reconstruye.

Barrio Alberdi es hoy escenario de conflictos y disputas por el espacio, donde por un lado sus habitantes pretenden defender y dar continuidad a una forma de vida, la de barrio. Territorio de luchas estudiantiles y obreras que han dejado fuertes huellas en la memoria e identidad de los y las vecinas y en toda la ciudad. Pero la actualidad de este barrio se ve amenazada por accionar de grupos inmobiliarios que, con la anuencia de gobernantes, avanzan sobre el derecho a decidir de los/as vecinos sobre cómo quieren que se configure su hábitat. Es nuestro horizonte plantear propuestas de formación e intervención desde diferentes Cátedras y Facultades de esta universidad en los territorios y con quienes los habitan y dan vida, en un diálogo de saberes que aporte en los procesos de defensa y acceso a derechos de ciudadanía de los habitantes del territorio de Alberdi.

Los gobiernos y poderes públicos son imponentes máquinas de memoria y olvido institucionalizado, sus signos son nombres de calles, calendario oficial, homenajes, preámbulos de leyes, etc. La memoria afectiva, selectiva, al igual que la historia oficial, selecciona a quien recordar, a quien homenajear, que lugar otorgar a los personajes y acontecimientos en un esquema lineal progresivo que se dirige hacia el modelo que se pretende legitimar. Existen resistencias ante esa historia oficial que desde el Barrio buscan conmemorar y resignificar los sentidos originales que impulsaron a los reformistas de 1918, analizando colectivamente cuáles son las libertades que nos faltan en la actualidad, denunciando las desigualdades y arbitrariedades que pretenden imponer la injusticia y la exclusión como *natural* y como la única realidad posible. Ante ello, hay quienes hoy, como en aquel '18, deciden “llamar a todas las cosas por el nombre que tienen” y proponer formas “otras” de ser y estar en el mundo.

Nos posicionamos desde la perspectiva de los derechos humanos y el derecho a la ciudad y con el anhelo de “aprender a ser, a aprender y a hacer” y nos convocamos de manera abierta para intercambiar e integrar proyectos, acciones y metodologías generando un intercambio multidisciplinar, forjando para ello un marco institucional particular. Para ello, nos proponemos conformar una “*Agenda Integrada*”, con los actores que desde la Universidad se encuentran trabajando en el Barrio, en proyectos diversos, que abarcan las diferentes funciones universitarias: extensión, investigación y docencia. E invitamos a organizaciones sociales e instituciones y demás actores barriales, porque el proyecto es, necesariamente de carácter intersectorial.

Proponemos como herramienta metodológica el desarrollo de una “*Carta Acuerdo*” entre los actores intervinientes para presentar el proyecto de *Agenda Integrada 2018*, que actuará como convenio marco bajo el cual desarrollaremos las diferentes actividades de los actores partícipes.

Formamos parte activa y en especial en esta ponencia:

- *Cátedra Arquitectura 6C – Arquitectura 3A – Taller de Diseño Cooperativo – Arquitectos al aire de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño*
- *Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social B, Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales*
- *Cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención institucional, Carrera de Trabajo Social; Proyecto de Extensión “Experimentando ciudadanía” y Proyecto de Extensión “Memorias en construcción” Área de Comunicación Institucional y Secretaría de Extensión – Facultad de Ciencias Sociales.*

También forman parte del espacio de articulación para la conformación de la *Agenda Integrada* Cátedras de la Facultad de Arte y la Carrera de Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura. Y se encuentra abierta, de manera permanente, la convocatoria a otras Cátedras, Facultades y/o equipos de trabajo y organizaciones sociales.

Cada una de las tres Cátedras y espacios institucionales de la UNC que hemos confluído en la escritura de este artículo, nos hemos encontrado previamente en acciones académicas o extensionistas en el territorio de barrio Alberdi. Un primer punto a exponer serán esas acciones, describiendo los procesos en que hemos venido participando y que nos han llevado a conocernos y re-conocernos en acuerdos conceptuales y posicionamientos ético-políticos;

para luego llegar a definir ciertas necesidades comunes, como la construcción de una Agenda Integrada.

## **Arquitectura, ciudad y territorio**

El Taller 36 Arquitectura Ciudad, T36AC, es un espacio académico conformado por: Cátedra de Arquitectura, A IIIA, Cátedra Tesis de Arquitectura, A VIC y la Materia electiva, Taller de diseño cooperativo (TDCOOP), de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba y Arquitectos al aire, programa de Nuestra Radio FM 102.3 de los Servicios de Radio y Televisión de la Universidad Nacional de Córdoba (SRT). Un colectivo conformado por profesionales, docentes, estudiantes y egresados que constituyen diferentes equipos de trabajo para la realización de actividades: académicas, investigación, extensión y comunicación.

Estos procesos académicos, nos llevan a reflexionar acerca de la arquitectura que proponemos y el/la futuro/a profesional de la arquitectura que formamos.

El fenómeno territorial, urbano y arquitectónico, de creciente movimientos migratorios de la población, de fronteras en pugna entre el campo y la ciudad, caracterizado por una fragmentación homogénea del territorio y debilitamiento de lo público, tiene como protagonistas a los habitantes de los suburbios pobres de las nuevas megalópolis, los migrantes. La esencia de las ciudades no radica solo en factores funcionales, productivos o tecnocráticos, en ella intervienen también, las memorias, los deseos y los diversos mecanismos de gestión participativa para constituirnos sujetos de derecho de un hábitat para una vida digna. Existen importantes signos diferentes que requieren ser identificados, fragmentos y relatos, expresiones de tiempos y culturas, a través de los cuales se constituye y se conforman los nuevos mapas.

La arquitectura culturalmente cumple una valiosa función política de resistencia, de memoria, de identidad, frente a los procesos de desintegración cultural. Nos encontramos en un proceso de hibridaciones y descentramientos, estas reorganizaciones del territorio, tendrá que incorporar al trabajo disciplinar lo más importante y nuevo de las experiencias sociales que estamos viviendo en los territorios de la patria grande.

Nuestra propuesta de Abordaje se asienta en una perspectiva que abarque múltiples enfoques para transformar una realidad que se presenta fragmentada e injusta para grandes sectores de nuestros pueblos, requiere actitudes y capacidades para interpretarla, pero también para construirla colectivamente.

Esto nos compromete como intelectuales y universitarios a realizar acciones en la producción social del hábitat que expresen una formación ética, social y política, una formación estética, cultural y filosófica, una formación técnica, artística y material. Las experiencias que desafíen nuevos hábitos de diseño que promuevan habilidades de cooperación creativa, actitudes de búsqueda de alternativas y al mismo tiempo la reflexión crítica colectiva.

El aprendizaje del oficio de la arquitectura se realiza con la complejidad de formar parte de una comunidad. Para ello es necesario repensar las metodologías para poder incorporar la experiencia y la acción colectiva como parte fundamental del proceso de construcción del conocimiento colectivo.

El diseño cooperativo se sustenta en el valor de trabajo de los diferentes sectores y a la vez con la idea de repensar nuevos lenguajes y estrategias conjuntas. Las condiciones mínimas que necesitamos para involucrarnos en el trabajo con las comunidades es que se articulen con la misma a través de una organización fuerte consolidada y bien representada. Esto se debe a que uno de los ejes centrales de cambio en la dinámica de producción social del hábitat, es la participación, como la colaboración de personas que persiguen objetivos propuesto por ellos mismos.

## **Territorio, memoria y Trabajo Social**

La cátedra Fundamentos y Constitución Histórica del Trabajo Social B, correspondiente al primer año del plan de estudios 2004 de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social, es una asignatura teórico-práctica que posibilita a los estudiantes aproximarse, por medio de la indagación, a los espacios territoriales barriales, desde una mirada relacional y dialógica con el campo profesional de Trabajo Social y su construcción histórica.

Desde el año 2009 la perspectiva de la historia oral nos habilita un modo particular de acercarse a la indagación y reconstrucción histórica de la *“presencia del Estado en la resolución de necesidades a través de políticas sociales, desde la mirada de los sujetos, en espacios territoriales urbanos definidos”*. En este sentido, se intenta dilucidar la presencia e intervención en los territorios de diferentes actores sociales, con sus prácticas y modos específicos de intervención en lo social (Estado, profesionales, organizaciones, instituciones, etc.).

Desde esta lógica, se identifican los acontecimientos de la historia del espacio territorial que han quedado registrados como tales en la memoria individual y colectiva, los actores involucrados y sus posicionamientos en dichos acontecimientos, los problemas sociales y los modos de resolución que fueron sur-

giendo para enfrentarlos, así como el impacto organizativo generado en esas búsquedas, lo que posibilita una mirada crítica sobre los procesos históricos sociales de los espacios territoriales.

En Alberdi durante el 2018, al ser el barrio (como identidad, territorio y estructura) el epicentro de la Reforma Universitaria, se pretende profundizar en significaciones de los vecinos sobre: Primeros pobladores. Reforma del 18. Bº de Estudiantes. Hospital Nacional de Clínicas. Cuna de revoluciones. Lucha y resistencia: estudiantil, obrero, pueblos originarios, etc.

En las prácticas académicas de primer año se reconstruyen las historias de diferentes espacios territoriales de la ciudad de Córdoba, a partir de categorías teóricas del campo del Trabajo Social y con base en el trabajo con fuentes orales.<sup>547</sup> La historia oral y la memoria colectiva, se constituyen en herramientas teórico-metodológicas para la reconstrucción de la historia de cada espacio territorial, intentando que salgan a la luz elementos del patrimonio cultural tangible e intangible al cual sólo se accede a través de la voz de aquellos/as que fueron parte del mismo. Los testimonios de esos actores son el principal insumo de trabajo, permitiendo una lectura de elementos objetivos y subjetivos del contexto micro y macro donde se materializan las expresiones de la cuestión social.

La categoría “memoria” como herramienta conceptual, guía la reconstrucción e interpretación del pasado desde el momento actual. Sostenemos con Maurice Halbwachs que (...) *cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos...* (2004a:36). Así, en el proceso de reconstrucción del pasado a partir de fuentes orales, los recuerdos y relatos de los sujetos sacan a la luz la/as memoria/as individuales y reflejan la construcción colectiva de un pasado compartido.

La reconstrucción de las historias barriales pretende adentrarse en los procesos vividos en los territorios en cuanto a sus problemas sociales, y las diferentes respuestas que se fueron gestando para resolverlos, ya sea desde algún “actor” externo al barrio como desde los propios vecinos y sus organizaciones.

Los patrones de asentamiento territorial y social no son aislados e independientes del principio que rige la estructuración de la sociedad en general; por lo tanto, la comunidad o espacio poblacional es un espacio abierto y conflictivo, con desigualdades producidas por el contexto social del que forma parte. El

---

<sup>547</sup> En el año 2011, se firmó un Convenio específico de prácticas académicas con el Programa de Historia Oral Barrial de la Municipalidad de la Ciudad de Córdoba, potenciando actividades el intercambio que continúa a la fecha.

barrio/comunidad o territorio es definido como un espacio geográfico, demográfico, cultural, histórico, social y político que se compone de heterogeneidades en su interior y se constituye como espacio de tensión y conflictos; y como espacio de vecindad, construcción de redes, cooperación y solidaridad (Aquín y Acevedo, 2000).

La pertenencia y la identificación con un grupo con el cual se comparte un pasado, abre las puertas a la posibilidad de reconstrucción colectiva de los hechos. Así la memoria no se basa en la historia aprendida, o en una sucesión cronológica de hechos y fechas, sino en la historia vivida, resaltando aquello que hace que un período se distinga de los demás, a través de recuerdos que se actualizan, se renombra y se resignifican.

En este marco en 2018 aparecen en la escena una diversidad de actos para conmemorar los 100 años de la Reforma universitaria del 1918, gesta que marcó un cambio de rumbo en la universidades argentinas y latinoamericanas. Por ello se hizo necesario incorporar nuevas lecturas y conceptos mediadores, como idea de la conmemoración a la que entendemos como una forma de ritualidad social, donde los grupos sociales hacen visibles sus memorias poniéndolas en escena, al mismo tiempo el acto simbólico reafirma y delimita el sentido de lo recordable.

Queremos para el 2018 identificar los acontecimientos en el espacio territorial ligados a las conmemoraciones por los 100 años de la reforma universitaria, para reconocer como están registrados los acontecimiento y sus conmemoraciones en la memoria individual y colectiva, para intervenir con los actores del barrio involucrados hoy y sus posicionamientos actuales sobre esa gesta y su legado, a fin de construir una mirada propia crítica y colectiva sobre los procesos históricos sociales de este espacio territorial.

## **Alberdi es Patrimonio. Trabajo Social Institucional y Extensión Universitaria**

La Cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención institucional, ubicada en el cuarto nivel de la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales – UNC es la más recientemente ingresada en esta propuesta de elaborar una Agenda Integrada de acciones en el territorio de Alberdi.

En el año 2016 el centro Vecinal de Barrio Alberdi presentó una demanda a la Cátedra, solicitando asesoramiento para la formulación de un Proyecto de Ordenanza de declaratoria del Barrio como Patrimonio Cultural. Esta demanda era el reflejo de un proceso de trabajo territorial de varios años, donde la histo-



ria del barrio y sus luchas se sintetizaban en una necesidad: que el barrio como territorio, tanto en los aspectos materiales como lo inmateriales, fuera reconocido oficialmente como patrimonio cultural e histórico de Córdoba, mediante una figura legal que aporte al resguardo del mismo. Es necesario destacar que en dicha demanda se ponía un fuerte acento en que este proceso debía considerar la participación de los y las vecinas.

Al comenzar a adentrarnos en esta trama pudimos identificar la multiplicidad de actores sociales vinculados al tema del patrimonio en el territorio de Barrio Alberdi. Organizaciones sociales e instituciones formales del barrio y también una buena cantidad de Cátedras, Equipos de investigación y/o extensión de diferentes Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba. En ese marco, propusimos una Mesa de Articulación, con el objetivo de poner en diálogo las múltiples experiencias que se venían realizando, con el interés común de que las necesidades y derechos de los/as ciudadanos formen parte de la planificación de la ciudad, construyendo acuerdos comunitarios que reflejen estos procesos y puedan traducirse en políticas públicas para la salvaguarda del Patrimonio Cultural, histórico e identitario de Barrio Alberdi y en insumos de la formación, extensión e investigación para la Universidad Pública en general, y la Carrera de Trabajo Social en particular.

En ese primer año no pudimos dar respuesta a la demanda del Centro Vecinal, ya que excedía las posibilidades de abordaje desde una práctica académica y de la mirada de la disciplina. Esto nos impulsó a incluir la problemática en un proyecto de Extensión que se llevó adelante en 2017 denominado “Experimentando ciudadanía” Línea Patrimonio Cultural de Bº Alberdi,<sup>548</sup> en el que se incluyó la participación de un profesor de antropología y especialista de gestión cultural.

Mediante la compilación de múltiples testimonios de vecinos que forman parte de organizaciones sociales, de integrantes de equipos de la UNC con larga trayectoria de trabajo en el territorio y lecturas de diversos documentos académicos y normativos, se pudo concretar la redacción de una propuesta de *Iniciativa Popular Proyecto de Ordenanza: Salvaguarda del Paisaje Cultural de Barrio en “Pueblo Alberdi”*. Esta figura “paisaje cultural de barrio”, puede analizarse en sus definiciones, entendiendo la “salvaguarda” como las medidas encamina-

---

<sup>548</sup> Proyecto Experimentando Ciudadanía. Directora: Dra. Gabriela Rotondi. Equipo de trabajo de la Línea Patrimonio Cultural en Barrio Alberdi: coordinadores Lic. Paula Gaitán, Prof. Especialista en Gestión Cultural Maximiliano Ibáñez; becarios Romina González (FCS) y Ariel Marinzalda (FAUD). Ganador de la Convocatoria 2016 Universidad, Cultura y Sociedad – Secretaría de Políticas Universitarias.

das a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural, tanto en su dimensión material como inmaterial, comprendiendo “la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión –básicamente a través de la enseñanza formal y no formal– y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos” (Convención UNESCO 2003).

Los Paisajes Culturales son bienes culturales que “ilustran la evolución de la sociedad humana y sus asentamientos a lo largo del tiempo, condicionados por las limitaciones y/o oportunidades físicas que presenta su entorno natural y por las sucesivas fuerzas sociales, económicas y culturales, tanto externas como internas” (UNESCO, 2008).

Finalmente el “barrio” es entendido como el espacio apropiado mítica, social, política y materialmente por un grupo social que se “distingue” de sus vecinos por prácticas espaciales propias (Velasco, L., 1998, citado por Ahumanda, M. y Moncada, M. 2006), devenido en un subsistema o unidad, vinculado con un conjunto de mayor generalidad (la gran urbe), pero con una estructura y organización interna propia, que le otorgan una relativa autonomía y especificidad en su funcionamiento (Espina, 2001, citado por Rozas et al. 2007). El barrio está caracterizado por el hecho de compartir con otros que viven o residen en proximidad geográfica ciertos aspectos de la vida cotidiana y sus espacios asociados. Constituye en la vida moderna el refugio de las identidades diversas que se articulan por un sentido de comunidad frente a fuerzas globales poderosas y potencialmente desintegradoras (Tapia Barría, V. 2015)

Por otra parte, la gran cantidad de producciones de las organizaciones y académicas, como la riqueza de los testimonios de vecinos y vecinas, nos llevaron a preguntarnos cómo podíamos aportar desde la Universidad a que los mismos fueran accesibles, tanto a vecinos/as y organizaciones, como al ámbito académico y la población en general. También nos planteamos de qué manera desde la nuestra institución visibilizamos tanto los procesos territoriales como un posicionamiento respecto a los mismos.

De este proceso surgió una nueva propuesta, esta vez articulando al equipo del Proyecto de Extensión con el Área de Comunicación Institucional y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales,<sup>549</sup> que consiste en la

---

<sup>549</sup> El Proyecto de Extensión “MEMORIAS EN CONSTRUCCIÓN. Compilación, Sistematización y Difusión en páginas web de experiencias y producciones ligadas a memorias e identidades” incluye tanto a la página web “Pueblo Alberdi” como a la Página Memoria 40, que recupera las experiencias y testimonios de profesionales docentes y estudiantes de trabajo social en la última dictadura militar.

creación de una página web denominada *Pueblo Alberdi, Patrimonio Vivo*.<sup>550</sup> El objetivo de esta página web es “Fortalecer las intervenciones educativa-comunicacionales de la Facultad de Ciencias Sociales, brindando un servicio a la sociedad a través de la compilación, sistematización y publicación de diversos materiales vinculados a las memorias, identidades y patrimonio, mediante su plataforma virtual”. Consideramos que esta es una forma de aportar a la democratización de saberes, a evitar la reiteración y/o duplicación de producciones, ya que esta base de datos, en el campo académico, puede resultar en un espacio donde encontrar de forma ágil antecedentes. En cuanto a las organizaciones sociales del territorio, puede aportar, por un lado, a legitimar y visibilizar sus luchas por el reconocimiento del patrimonio, pero también como una forma de resguardo de la memoria y la experiencia de las mismas.

El acceso a la información y al conocimiento son derechos de ciudadanía fundamentales para el acceso a otros derechos, como aquellos que se desprenden de la identidad y el patrimonio. En este sentido, la Universidad Pública es un actor estatal que, entre otras, tienen como finalidad garantizar estos derechos, colaborando de esta manera en dar cumplimiento de los acuerdos realizados por nuestro país para la salvaguarda del patrimonio cultural, como la Convención UNESCO 2003.<sup>551</sup> Así mismo, el desarrollo de un sitio web como el mencionado, permitirá socializar y jerarquizar el diálogo entre el ámbito académico y los procesos sociales territoriales.

## **Sociedad - Universidad - Sociedad ¿Por qué y para qué una Agenda Integrada?**

La necesidad de generar una Agenda Integrada entre actores universitarios que intervenimos en un mismo territorio, junto con las organizaciones barriales surge de este habernos encontrado en el hacer, pero reconociendo el carácter espontáneo de dicho encuentro. Consideramos por ello que es responsabilidad de la Universidad articular sus intervenciones de manera institucional, a fin de que puedan programarse acciones de intercambio, planificación y ejecución de proyectos que, desde diferentes puntos de vista teóricos y metodológicos abordan similares problemáticas y/o se vinculan con los mismos actores sociales en el territorio y de este modo generar alternativas integrales y situadas. Enten-

---

<sup>550</sup> La denominación de la página web como “Pueblo Alberdi” recupera la histórica denominación de los Pueblo Barrios de la ciudad de Córdoba y abarca un territorio que incluye a los barrios Alberdi, Alto Alberdi, Marechal y Villa Páez.

<sup>551</sup> Convención para la salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial – UNESCO 2003.

demos que esta propuesta aportará sinergia a las acciones particulares, además de ofrecer a organizaciones y vecinos/as mayores posibilidades de plantear demandas o requerimientos concretos a nuestra casa de estudios.

Nos planteamos este desafío con la convicción compartida de que la Universidad Pública debe tomar posición ante los conflictos y desigualdades que afectan a la población. Espacio de construcción de conocimientos desde el que se puede, tanto convalidar las injusticias, como develarlas y proponer modelos “otros”, donde las voces, memorias y experiencias de los y las ciudadanas tengan relevancia y poder de decisión sobre los asuntos que les afectan.

“Ante los grupos dominantes que intentan filtrar su modelo de sociedad, la universidad puede ser un foco de resistencia intelectual o someterse al modelo hegemónico. En el momento de la Reforma Estudiantil del 18 fueron las estructuras jerárquicas de la Iglesia; hoy es la enorme maquinaria del neoliberalismo, de límites imprecisos, que actúa atomizada en sus múltiples formas protegiendo los intereses de una élite y generando desigualdad” (Reta, H. año 2015:5).

El trabajo del pensamiento crítico, debe partir del análisis y la búsqueda de conocimiento, desarrollando acciones colectivas, alternativas políticas que modifiquen esta realidad, se promueve desde un alto rigor científico y creativo. Sostener el derecho a la educación es una obligación frente a la sociedad, implantar proyectos de investigación y acción elaborados por grupos interdisciplinarios, destinados a producir nuevas estrategias educativas, una necesidad. O en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2010), la labor de una teoría crítica requiere pensar lo impensado, asumiendo la sorpresa como constitutiva de la labor intelectual y la puesta en valor de aquellas visiones que fueron (y pretenden continuar siendo) silenciadas y marginalizadas por los poderes concentrados.

La sociedad latinoamericana y sus universidades están siendo atravesadas por esta nueva etapa de una modernidad inconclusa, siempre caracterizada por interrupciones y rupturas, un siglo XXI que interpelado entre un orden global privatizador y al mismo tiempo resistencias locales que trabajan por el derecho a la autoafirmación, esto requiere de mecanismos sociales de identidad, una brecha que por ensayo y error, reflexión crítica y abierta experimentación, deberemos aprender a enfrentar colectivamente.

## Bibliografía

- AHUMADA, María José y MONCADA, María de los Ángeles (2016): *Barrio y Población... Una Definición desde sus Propios Habitantes Identidad Social Urbana en dos territorios de Quinta Normal Población Simón Bolívar y Franja Yungay*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134774/Memoria.pdf?sequence=1> Consultado: 10/10/2017
- CUESTA BUSTILLO, Josefina (editor 1998): *Memoria e historia*. Marcial Pons, Madrid.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010): *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ed. Trilce-Extensión universitaria. Universidad de la República. Uruguay.
- HALBWACHS, Maurice (2004a): *La memoria colectiva*. Ed. Prensas Universitarias de Zaragoza. Edición Original: *La mémoire collective*. París: Presses Universitaires de France 1963.
- \_\_\_\_\_ (2004b): *Los marcos sociales de la memoria*, Anthropos Editorial, Barcelona. España.
- LEFEBVRE Henri (2013): *La producción del espacio*. Colección Entrelíneas. Capitan Swing. Primera Edición en francés: 1974. *La production de l'espace*, París: Éditions Anthropos. Trad. Martínez Gutiérrez Emilio. Madrid.
- NORA, Pierre & CUESTA, Josefina (1998): "La aventura de Les lieux de mémoire", en *Ayer*, (32), 17-34. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41324813>
- OTTERO, Yohama; RETA, Huara Maite; GALLEGOS, Eliana; FALCO, Victoria (Ed.) (2015): *"Alberdinópolis. Apuntes sobre pensar y hacer ciudad desde el barrio"*. Tesis de grado Cátedra de Arquitectura 6 C, Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: [https://issuu.com/huari9/docs/alberdinopolis\\_\\_apuntes\\_sobre\\_pensa](https://issuu.com/huari9/docs/alberdinopolis__apuntes_sobre_pensa) Consultado: 10/08/2017
- PHILP, Marta (2016 2da ed.): *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*, editorial de la UNC, Córdoba, Argentina.
- ROZAS, Germán, MONCADA MERINO, María de los Ángeles y AHUMADA CALDERÓN, María José. (2007). "La identidad social urbana en dos territorios de Quinta Normal: población Simón Bolívar y Franja Yungay", en *Psicología para América Latina*, (10) Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_artt\\_ext&pid=S1870-350X2007000200004&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artt_ext&pid=S1870-350X2007000200004&lng=pt&tlng=es). Consultado: 05/10/2017
- TAPIA BARRÍA, Verónica (2015): "¿De qué hablamos cuando hablamos de barrio? Trayectoria del concepto de barrio y apuntes para su problematización", en *Revista Antropologías del Sur* N° 3 · 2015 Págs. 121 – 135 Disponible en:

- [http://www.revistaantropologiasdelsur.cl/wp-content/uploads/2015/07/tapia\\_121-135.pdf](http://www.revistaantropologiasdelsur.cl/wp-content/uploads/2015/07/tapia_121-135.pdf) Consultado: 06/10/2017
- UNESCO (2003): Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf> Consultado: 20/09/2017
- UNESCO (2008): Directrices Prácticas para la Aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial. Disponible en <http://whc.unesco.org/archive/opguide08-es.pdf> Consultado: 05/10/2017
- Autores Corporativos: Seminario Internacional Sobre Río Tica San (2013): ***“Dilemas y recursos de proyectos inclusivos en pequeñas ciudades: seminario internacional, Sobre Río, Tica San”*** [31 agosto - 05 de setiembre 2012]. Publicado: Córdoba: Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Universidad Nacional Córdoba.
- ENET, Mariana; ROMERO FERNÁNDEZ, Gustavo, OLIVERA GÓMEZ, Rosa (2008): ***“Herramientas para pensar y crear colectivamente en programas intersectoriales de hábitat”***. Editado por Cytel (Ciencia y tecnología para el desarrollo iberoamericano) Red XIV.F, Tecnologías sociales en la producción social del hábitat.

## FACULTADES QUE SE SALGAN DEL CARRIL: ¿POR QUÉ NO HUBO CIENCIAS SOCIALES EN LA UNC ANTES?

Valeria Brusco<sup>552</sup>

### Resumen

¿Cuáles fueron las respuestas organizacionales a las zonas de incertidumbre en torno a la creación de nuevas dependencias, y específicamente una dependencia área o facultad de Ciencias Sociales que se pudiera constituir en el lugar institucional de las preguntas por el orden social y el poder?

Proponemos que la respuesta consistió en hacer movimientos menores y conservar la incertidumbre generando un equilibrio en la red de relaciones establecidas. Esos equilibrios dinámicos son los que podemos reconstruir en este trabajo cuando recuperamos la voz de los actores en la arena organizacional de los años 90. La línea de la sociología de las organizaciones que describe las relaciones de poder que inaugura un autor como Crozier es central.

De cierta proximidad con la arqueología política, recuperamos entrevistas inéditas realizadas en el año 1998, tiempos en que nos preguntábamos por las ciencias sociales en la UNC.

Un dato de color lo constituye la referencia que hace uno de los entrevistados al rector del momento y a la resistencia que despertaba su proyecto de ajuste y departamentalización. El mismo rector en la actualidad y los mismos objetivos de entonces.

En el lapso que une las dos gestiones de un mismo rector, los actores y la organización UNC no solamente construyeron la Facultad, sino que se sumaron a proyectos innovadores y emancipatorios como los Centros Regionales de Educación Superior (CRES) en Deán Funes y Villa Dolores, donde se puede estudiar la carrera de Trabajo Social en iguales condiciones que en Córdoba Capital.

La reconstrucción del proceso de conformación de la Facultad de Ciencias Sociales que hoy celebramos abarca parte de los años 80 y los 90. Es necesario ahondar el esfuerzo, sumar participaciones para indagar en las décadas siguientes, en que la política recuperó preponderancia y las ciencias sociales acompañaron el proceso de discusión sobre políticas nacional y populares en América Latina.

**Palabras clave:** ciencias sociales – organización – poder

---

552 Facultad de Ciencias Sociales, UNC. Correo electrónico: Valeriabrusco71@gmail.com

Cual sea el lugar de la educación superior en la sociedad capitalista es un debate que las ciencias sociales pueden abordar. La pregunta por los actores y sus juegos en torno a la organización de un área de ciencias sociales nos transporta a la concepción de esas disciplinas en la historia. Desde un presente con fuerte impacto de los planes Bolonia, de la tendencia profesionalizante de los programas<sup>553</sup> y el cuestionamiento a la necesidad de las materias de reflexión teórica, se trata de una intensa disputa de sentido como herencia del aumento del acceso a la educación superior en nuestro país durante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner.

La arena organizacional (o SAC: sistema de acción concreto) es el concepto de Crozier y Friedberg que usamos para pensar un “grupo (o sistema) humano estructurado que coordina las acciones de sus participantes por mecanismos de juegos relativamente estables que mantienen su estructura, es decir: la estabilidad de esos juegos y de las relaciones entre ellos, por mecanismos de regulación que constituyen otros juegos”.<sup>554</sup> Y así, el juego es un mecanismo concreto gracias al cual los hombres estructuran sus relaciones de poder y las regularizan construyendo –concediéndose– su libertad... Es el instrumento esencial de la acción organizada. “El juego concilia la libertad y las determinantes” para la acción (Crozier y Friedberg, 1990, p 286)

Cuando pensamos en las organizaciones y sus estructuras formales, como las que nos ocupan en este trabajo, consideramos que la estructura formal no es independiente del campo de fuerzas que crea. Tampoco dispone de ninguna racionalidad superior a las conductas y prácticas que busca regular, por el contrario, constituye una parte de ellas y solo cobra fuerza porque en la medida en que se le integra en esas conductas que la utilizan como protección y como recurso en las transacciones y negociaciones que las unen. (...) Las características de la estructura formal están estrechamente vinculadas con las prácticas de los participantes, prácticas que, a su vez, remiten a las aptitudes de organización de aquellos, es decir, a su capacidad cognoscitiva y de relación para participar en el juego de la cooperación y el conflicto que tiene lugar en la organización (Friedberg, 1993)

Con estos autores de la sociología francesa y su contribución a la literatura de la sociología de las organizaciones, Crozier trató las relaciones de poder y las estrategias de los actores ya la década del 60, mostrando que los indivi-

---

<sup>553</sup> Cuesta, D ‘Universidad, Mercancía y Reproducción de clases’ revista online Contexto y Acción. <http://ctxt.es/es/20180207/Politica/17657/desigualdad-universidad-plan-bolonia-educacion-precariedad.htm>

<sup>554</sup> Crozier – Friedberg, 1977, p 286.



duos disponen de ciertos recursos que les permiten actuar con cierto margen de autonomía respecto de la autoridad formal y controlar situaciones inciertas. Un elemento central del análisis estratégico es, por tanto, el poder. Este no es un atributo de los actores, sino un intercambio de capacidades de acción, una relación asimétrica de fuerzas en la cual una de las partes saca más ventaja, pero en la que ninguna está totalmente desprovista frente a la otra (Sulmont, 2004) En este sentido, el poder es inseparable de la negociación.

Estas pistas buscan nuestro trabajo. Las negociaciones, las concepciones alrededor de la creación de una nueva institucionalidad. Concepciones que serán dichas, explicitadas o silenciadas, temidas, implicadas.

Nuestra línea de reflexión considera que las organizaciones estructuran, regulan, estabilizan y delimitan las relaciones de poder entre sus miembros, y definen las condiciones bajo las cuales los actores pueden negociar entre ellos. Establecen los terrenos donde la acción es previsible, pero al mismo tiempo dejan ciertas zonas de incertidumbre (Crozier y Friedberg en Sulmont, 2004). La incertidumbre proviene de situaciones imprevistas –fallas reglamentarias, problemas técnicos, turbulencias económicas y políticas, circunstancias personales, etc.– que trastornan las reglas y programas bien establecidos y abren espacio a nuevos juegos de poder entre actores.

En tales situaciones, la capacidad de negociación de los actores depende de los recursos de los cuales disponen y de la pertinencia de estos para responder a los nuevos desafíos presentados. Crozier y Friedberg (1990) destacan cuatro fuentes de poder derivadas de las principales fuentes de incertidumbre existentes en una organización: **a)** el dominio de una pericia o un saber hacer expertos –difícilmente reemplazables– para resolver ciertos problemas; **b)** la posición clave para atender la relación entre la organización y su entorno; **c)** el manejo de la comunicación y de los flujos de información entre los miembros y unidades de la organización; y **d)** la facultad de crear, aplicar e interpretar las reglas organizacionales.

Evitando la incertidumbre la dinámica organizacional señala el camino y otorga poder a algunos actores. El desafío en este trabajo es revisar la presencia de alguno de estas fuentes de poder.

El siguiente texto se organiza en dos partes. En primer lugar, se repasan las condiciones políticas de las ciencias sociales en Córdoba en general y en cuanto a los esfuerzos organizacionales de conformar la FCS. En una segunda parte se recuperan las voces de actores de los años 90 y se propone un esbozo de explicación en términos de modelos de acción estratégica sobre lo que se dice y lo que se implica.

## Condiciones y antecedentes políticos y organizacionales

A la histórica y precaria institucionalización de las ciencias sociales se agregó el factor militar que las afectó seriamente durante los dos últimos regímenes de facto. Estos embates tuvieron efectos tanto a nivel de la calidad de la enseñanza impartida como en lo que hace a las actividades de investigación (Oteiza, 1992) De este modo, el análisis de la realidad de las ciencias sociales no puede ser desprendido del ciclo de alternancias de gobiernos de facto-gobiernos democráticos que habrían significado un sistema educativo desmontado entre 1930 y 1980 (Delich, 1992), proceso cuyos momentos culminantes pueden ser ubicados temporalmente con los regímenes autoritarios pos 30 y pos 66 y especialmente con la dictadura a partir de 1976, que dejó como herencia una universidad de bajo nivel académico, casi sin ciencias sociales y con humanidades manejadas por una derecha católica pasatista, mediocre y represora (Oteiza, *ibíd.*).

Respecto al análisis intra-institucional nos encontramos con que los elementos que contribuyeron a delinear el proceso histórico, se tradujeron en espacios de poder que influyeron en el proceso de debate sobre una Facultad de Ciencias Sociales en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba (Brusco y Sarsfield, 2000). Para aproximarnos al análisis de los factores políticos que intervinieron en la *ausencia* de la Facultad durante décadas, hemos recurrido a informantes clave buscando elementos que sostengan la intuición de que la lucha ideológico-política se inscribe en el seno de la Universidad generando tensiones que encontraron, muchos años después que estas entrevistas fueran realizadas, feliz resolución.

Como indica el texto del anteproyecto de la Licenciatura de Sociología (AAVV) la formación específica en Sociología dentro de la UNC cuenta con dos importantes antecedentes a nivel de posgrado. “El primero de ellos es la Escuela de Sociología para Graduados que funcionó en el ámbito de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales entre 1967 y 1976, programa pionero en la enseñanza de posgrado de esta universidad, que contó con cuatro promociones de graduados. Muchos de ellos ocupan en la actualidad cargos académicos, como profesores titulares y adjuntos de Sociología General, de Sociologías Especiales y de Metodología de la Investigación, en distintas carreras a nivel de grado, tanto de la propia universidad como de otras universidades públicas y privadas del país.

Asimismo, se han desempeñado en cargos de gobierno y gestión universitaria en distintas unidades académicas y es de destacar el papel que han cumplido en la formación de nuevos recursos humanos, con lo cual han contribuido

de manera significativa a dar continuidad a la docencia e investigación sociológicas y a mantener la inserción y desarrollo de la disciplina en el ámbito de la propia universidad”. El texto fundacional de la Facultad de Ciencias Sociales (AAVV, 2013) recupera la historia oscura de nuestro país: “Las actividades de la Escuela de Sociología para Graduados fueron interrumpidas sucesivamente en 1975 y 1976 (año de su cierre definitivo), como consecuencia de las intervenciones política y militar sufridas en ambas fechas. En el año 2003 se creó la Maestría en Sociología, radicada en el ámbito del Centro de Estudios Avanzados y de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNC, con la cual se pretendió captar los recursos humanos formados con los que cuenta la universidad y continuar la tarea académica de la Escuela, indebidamente interrumpida, lo cual encierra, asimismo, el significado de una reparación histórica en el ámbito académico de nuestra casa de estudios”. Y más recientemente “la UNC desde 1995, ha organizado también la Maestría en Ciencias Sociales, con sede en la Escuela de Trabajo Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, que cuenta ya con varias promociones de egresados”.

El texto registra también las frustraciones. La primera es el Proyecto de creación de una Escuela de Sociología de Grado, presentado en 1987 al entonces rector de la UNC, Arquitecto Rébora, por el Colegio de Graduados y Especialistas en Sociología, que contó con el apoyo del Departamento de Estudios Básicos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. El segundo proyecto en 1999 consistió en el “Documento Preliminar sobre la Carrera de Licenciatura en Sociología” que fuera preparado a solicitud del entonces Rector de la UNC, Hugo Juri, por una Comisión creada a tal efecto e integrada por docentes e investigadores de Sociología de la universidad. El tercero fue preparado, según lo solicitado por el HCS, por una comisión conjunta de docentes de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales y de Filosofía y Humanidades, la que en 2004 elevó el anteproyecto de propuesta curricular para la Licenciatura en Sociología y para la Licenciatura en Ciencia Política.

La propuesta de creación de una Facultad de Ciencias Sociales en nuestra universidad cuenta con varios antecedentes en los últimos veinticinco años. En 1988, Waldo Ansaldi elaboró, en calidad de consultor y a pedido del Rectorado de la UNC, un extenso y pormenorizado documento sobre las condiciones de factibilidad para la creación de una Facultad de Ciencias Sociales. Afirmaba que la creación de dicha facultad implicaría ocupar un lugar protagónico en la producción científico-social. Asimismo, desde lo académico, ello le permitiría generar un “espacio institucional englobante de disciplinas hoy dispersas e incluso inexistentes en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba”, en

coincidencia con la tendencia al trabajo de carácter interdisciplinario, en pos de explicaciones más rigurosas por el aporte “que unas y otras ciencias sociales realizan al conocimiento de lo social”. En agosto de 1988, un grupo de conciliarios elevaron un proyecto elevado al rectorado en el cual expresaban que los diferentes estudios, propuestas y/o proyectos referidos al desarrollo de las Ciencias Sociales en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba presentados al Honorable Consejo Superior desde 1987, por diferentes sectores del quehacer académico, resaltan y fundamentan la necesidad de recuperar la totalidad de las Ciencias Sociales como objetos de conocimiento no parcializado. Paralelamente se presentaron proyectos de creación de las carreras de Ciencia Política, Relaciones Internacionales y Sociología, así como un estudio de reorganización administrativa y académica de la universidad (Resol. HCS346/98).

Con posterioridad, en el año 2003, el Consejo Superior encomendaba mediante Resol. 131/03 crear una Comisión integrada por representantes de las Facultades de Derecho y Ciencias Sociales, de Filosofía y Humanidades y del Centro de Estudios Avanzados, para examinar la factibilidad académica del proyecto de creación de las carreras de Sociología y Ciencia Política en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba. En 2009 la Secretaría Académica del Rectorado convocó a la Comisión designada por el Consejo Superior en el año 2003, con el fin de rediseñar y completar la propuesta de Plan de Estudios elaborada en aquel entonces. Es así que por primera vez el proyecto de creación de las carreras de Ciencia Política y Sociología fue aprobado el 1 de diciembre de 2009 por Resol. 1179/09 del HCS. Finalmente, los planes de estudios fueron aprobados por el Ministerio de Educación en febrero de 2011. Este breve recorrido muestra que las demandas de creación de las carreras de Sociología y Ciencia Política y de la Facultad de Ciencias Sociales no sólo han estado hermanadas, sino que han venido instalándose como una necesidad sentida por un importante sector de la comunidad académica de la UNC desde la reapertura de las instituciones democráticas en nuestro país.

Como recuerda la nota de elevación del último proyecto a la Rectora Dra. Carolina Scotto, “la apertura de las carreras de Sociología y Ciencia Política representa una reparación histórica para la Universidad Nacional de Córdoba, ya que las actividades académicas en torno a estos campos de conocimiento fueron interrumpidas en 1976, como consecuencia de la intervención político-militar”. Si bien el documento alude al cierre de la Escuela de Sociología para Graduados, que integraba el Departamento de Sociología de la Facultad de Derecho entre 1968 y 1976, cabe agregar que también entonces se cercenaba el

proceso de avance de planes de estudios y autonomía político-administrativa de las Escuelas de Trabajo Social y Ciencias de la Información.

No resulta fortuito que por esta razón y en virtud de formar parte indiscutible de las ciencias sociales –además de haber cobijado gran parte de las actividades de docencia, investigación y extensión en el área– estas carreras hayan sido incluidas en los proyectos de Facultad de Ciencias Sociales existentes. Asimismo, cabe destacar que durante todos estos años nuestra universidad realizó significativos avances en materia de formación y actualización docente en las distintas disciplinas de las ciencias sociales a través de la enseñanza de post grado. Entre los programas de maestría que nutrieron las filas de los recursos ya formados, cabe citar a los del Centro de Estudios Avanzados (en Partidos Políticos, Socio semiótica, Investigación Educativa, Relaciones Internacionales, Comunicación y Cultura, Sociología, y Demografía) la maestría en Administración Pública del IIFAP y la Maestría en Ciencias de la Escuela de Trabajo Social y la Maestría en Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Últimamente se ha agregado una lista importante de maestrías y doctorados que nutre la creciente producción de investigaciones sobre la realidad social, política y económica local, provincial, del país y Latinoamérica. Sin embargo, estos esfuerzos carecen de inserción en una unidad académica que les otorgue sentido de pertenencia e identidad institucional.

Asimismo, cabe agregar que la Escuela de Trabajo Social desde el año 2007 dio curso a una iniciativa que consistía, de alguna forma, recuperar la autonomía de la Escuela que se había perdido en 1980 cuando pasó de manera inconsculta a depender de la Facultad de Derecho. A los fines de dar curso y elaborar el proyecto de facultad de Trabajo social se conformó un equipo interclaustrales que en diciembre del año 2009 elevó el proyecto de transformación de la ETS en Facultad (Expte. 0049110/2009). El mismo fue girado a los órganos pertinentes y contó, incluso, con Resolución del Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. No obstante, la creación de las carreras de Sociología y Ciencia Política, junto al avance en las articulaciones académicas y políticas con el CEA inicialmente y el IIFAP, fue sentando las bases para la elaboración del proyecto de Facultad de Ciencias Sociales. Fue así que finalmente se decidió retirar el proyecto de creación de la Facultad de Trabajo Social del Honorable Consejo Superior.

## Las tradiciones, el statu quo y los poderosos

La tradición, los mandatos y legados institucionales parecen haber tenido siempre enorme gravitación en la Casa de Trejo, donde las estructuras y los estilos tradicionales sobrevivieron a innumerables intentos de innovación. Advertidos de la variedad de motivos que se esgrimen ante la pregunta por la inexistencia de la Facultad de Ciencias Sociales en Córdoba, conversamos con algunos profesores vinculados, desde distintos ámbitos, con la problemática abordada por nosotros en este estudio.

Consultada acerca de la existencia de proyectos de creación de carreras de grado y/o de facultades de Ciencias Sociales en el marco de la Universidad de Córdoba, la entrevistada, una historiadora, nos cuenta de los intentos de un grupo de gente del Centro de investigaciones de Filosofía por ‘gestar algo’... “En 1986 se funda el CESCO (Centro de Estudios Sociales de Córdoba) y al año siguiente, se realiza un curso con CLACSO. Se trata de un Seminario de formación de investigadores en Teoría Política e Historia Argentina que duró 3 meses. Entre los profesores que dictaron el Seminario se encontraban Aricó, Portantiero y Dos Santos. Se forma entonces el grupo que dará lugar, años más tarde a una Maestría en Partidos Políticos del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. La finalidad de estas actividades era formar gente”.<sup>555</sup>

Hay dos disciplinas en las que –según la entrevistada– no hubo nunca interés: sociología y antropología. Ella menciona un relevamiento realizado diez años antes para conocer cuanta gente calificada había en el país y concluye que “se encontró que no se cubrían las necesidades”.

En el mismo sentido, hablamos con una abogada que trabajó en los ‘80 para organizar la carrera de Sociología, apoyándose en el entonces recientemente formado Colegio de Graduados y Especialistas en Sociología de Córdoba, antes referido. La entrevistada recuerda que

*“por los años 83 y 84 se forma el Colegio de Graduados y Especialistas en Sociología de Córdoba. Se realizó un relevamiento para constatar la cantidad de interesados en ingresar a sociología. Se gestó un proyecto de carrera que se presentó al rectorado y no nos dijeron ni sí ni no. Se elaboró e imprimió entonces un ‘Cuadernillo’<sup>556</sup> del proyecto de Facultad de Ciencias Sociales. Se formó una comisión con gente de Trabajo Social, Periodismo, y gente representante del Colegio. Ese Cuadernillo contenía los fundamentos para crear una Facultad de Ciencias Sociales con las carreras de Ciencias de*

<sup>555</sup> Entrevista de la autora, Córdoba, 20 setiembre 2000.

<sup>556</sup> Anteproyecto de creación de la Facultad de Ciencias Sociales, Córdoba, 1988.

*la Información, Trabajo Social, Ciencia Política, Antropología y Sociología, las tres últimas no existían al momento en el ámbito de la UNC a nivel de grado.<sup>557</sup> Se realizó una evaluación de las posibilidades de una Facultad de Ciencias Sociales, en la que se presentaba un esbozo de propuesta con pautas de organización, etc. Incluso se dicta la Resolución de creación de dicha facultad”.*

La entrevistada era partidaria de crear la carrera de Sociología antes que la Facultad porque suponía que

*“un proyecto ciclópeo de Facultad de Ciencias Sociales quedaría en la nada...”*

*“En el 86 el Rector había apoyado unas jornadas para promover la carrera de Sociología. Entre otros participaron Portantiero, Mármora, Rodríguez Bustamante. Estas jornadas no tuvieron concurrencia masiva y los 70 asistentes quedaron pre-inscriptos en la carrera de sociología”.* Reconoce la entrevistada que no hubo un relevamiento exhaustivo pero que *“los estudiantes de Abogacía y Filosofía reclamaban la apertura de la carrera que ellos –algunos de ellos– hubieran querido estudiar y no pudieron”.*

A pesar de un apoyo inicial por parte de los más altos niveles de la UNC, la política de la Universidad fue, en cambio, impulsar la sociología a nivel de postgrado e, incluso, según la entrevistada *“se intentó trasladar FLACSO a Córdoba logrando 30 personas pre-inscriptas. Este proyecto de postgrado con mención en Ciencias Sociales no resultó por motivos económicos”.*<sup>558</sup>

Entre las resistencias que recuerda la entrevistada estaba la que oponía Derecho, contraria a una nueva Facultad de Ciencias Sociales.<sup>559</sup> La resistencia parecía obedecer a la intención de que lograr que la nueva carrera de Sociología estuviera en el ámbito de la ‘tradicional’ Derecho y Ciencias Sociales.

Llevada a reflexionar sobre las cuestiones ideológico-políticas que pudieron incidir en las decisiones de los años 80, sugiere una respuesta recordando que en algún momento *“un reputado y actual profesor titular de la UNC me llegó a plantear, con respecto a la carrera lo siguiente ‘¿qué pasa si se abre la Carrera de Sociología y hay una inscripción masiva? ¿quién va a controlar políticamente a los alumnos?’”.*

<sup>557</sup> Las fechas que menciona la entrevistada no coinciden con los documentos relevados.

<sup>558</sup> Entrevista personal, 20 de julio 1998, realizada por la autora en la ciudad de Córdoba

<sup>559</sup> Las cursivas son nuestras.

En conversación con una persona vinculada al área de postgrado en Ciencias Sociales cuya perspectiva histórica nos señaló algunos caminos para la indagación, indicándonos que para pensar Ciencias Sociales en Córdoba hay que ‘seguir las pistas’ la idea se relacionaba con la manera en que se formó la Facultad de Filosofía y Humanidades. En ese sentido nos remite a trabajo de Adela Coria sobre el Instituto de Filosofía (en épocas de Taborda y Garzón Agulla) y el de Estudios Americanistas. Enfatiza que

*“Martínez Paz es un Reformista que recibe gran impulso del Rector Sofanor Novillo Corvalán en los 40. Ese es un gran afluente, el liberal reformista y otro el nacionalista católico (con Luque Colombres, Altamira)”. La lectura histórica del conjunto expresa que “la Facultad de Filosofía ocupa un espacio aproximadamente en los años ‘47, ‘48 y las ciencias sociales comienzan a transitar por ahí. En Económicas, en tiempos de la Teoría de la Dependencia también se comienza algo y después la tradicional rama de Derecho, que los abogados la ocuparon porque la designación general es Derecho y Ciencias Sociales y ahí se quedaron. Jamás hicieron ciencias sociales, salvo con Sociología en el Instituto, donde empieza a haber postgrados. El resultado es, entonces, que había ciencias sociales por todos lados pero ningún espacio específico. Los años ‘64 y ‘65 hubieran sido una buena oportunidad”.*

El entrevistado<sup>560</sup> se autoformula la pregunta

*“¿Por qué en este juego no salió una Facultad de Ciencias Sociales?”. En su respuesta sostiene que se debió a que ‘la sociedad de Córdoba es muy conservadora de espacios institucionales, no es como la de Buenos Aires; es una universidad muy poco flexible, muy tradicional, entonces cuando se empezó a discutir sobre el desarrollo de la sociología durante el rectorado de Orgaz (’65- ‘66) todo se corta con Onganía. Quizás allí habría sido la oportunidad de que se armara algo orgánicamente alrededor del Instituto de Sociología”.*

Continúa el entrevistado

*“los desastres empiezan cuando rompen los Institutos, esto hay que revisarlo. Las responsabilidades son tanto de las dictaduras como de la democracia. Esta última para desarmar supuestamente una derecha en Filosofía –que además no se desarma– rompen el Instituto de Estudios Americanistas. En Derecho hacen lo mismo con el cuento que hay trenza, rosca, y*

<sup>560</sup> Entrevista telefónica de la autora, 23 julio 1998 2000, Córdoba



lo desarman. Todo este núcleo de investigación especializada y que producía al calor de tipos muy importantes como Ricardo Núñez y los grandes tratadistas, se desarma. Otro ámbito muy importante fue la Revista de la Universidad donde trabajaron abogados de la tradición humanista. Todo configuraba para que fuera armándose. Con Onganía se acaba. El 70' 73' era el acabose, estaba todo politizado, nadie pensaba en la Universidad como espacio para construir. Era para pelearse, era para la Revolución. El Proceso de 76' fue la culminación de todo este desastre".<sup>561</sup>

Luego el entrevistado continúa, expresando que

*“después en el 83, aunque la democratización real de la UNC no se dio hasta el 89 cuando las cosas empiezan a articularse, hay un proyecto de creación de la Facultad. El rector empuja y el proyecto pasa por el Consejo Superior. Se reconoce la deuda de la UNC con las ciencias sociales. Luego hay una marcha atrás por un doble par de razones: se dan cuenta que no hay una masa crítica de profesores preparados y de ahí parece surgir el proyecto del CEA (Centro de Estudios Avanzados), pensado entre otras cosas para rearmar con sus postgrados el núcleo de profesionales. También hay que considerar que se trabaja con una idea política y se considera que la creación de una Facultad puede traer un gran problema. Aún hoy sigue siendo así, podés crear un aquelarre. Se le tiene miedo a facultades que se salgan del carril. A eso se le suma los instalados en las escuelas que querían asentar la facultad sobre lo que ellos tienen... Sigue siendo el problema hoy. No está resuelto”.*

Un último entrevistado<sup>562</sup> se refiere al proceso de ‘re-instalar’ las ciencias sociales en Córdoba a la vuelta de los exilios. El contexto dibujado es el siguiente:

*“En 84' en las ciencias sociales estaban la Universidad Católica de Córdoba, las facultades de Filosofía y Derecho en la UNC. Quienes volvíamos del exterior, tuvimos la primera inserción no en la UNC sino en CONICET, como investigadores”. En coincidencia con la primera entrevistada, recuerda que en el 86' se forma el CESCO con un grupo reducido de investigadores: “la primera actividad importante fue seminario con CLACSO y la UNC de formación de investigación en Teoría Política e Historia Argentina”.*

---

<sup>561</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>562</sup> Entrevista persona de la autora, 3 de abril 2000

Entre los problemas que recuerda el entrevistado están los relacionados con la formación

*“muy poco interdisciplinaria de historiadores, una formación acumulativa de datos, sin hipótesis, ni teoría. Los politólogos, con una matriz jurídica de los estudios en ciencia política, positivistas de ordenar datos a través de cuadros sin interpretación...” Sin embargo, reconoce que “el seminario fue semillero para la gente que se estaba insertando en relevantes lugares de la UNC ‘... ‘Hubo luego un punto de inflexión cuando se crea el CEA y las Maestría en Sociosemiótica y Ciencia Política”.*

*“En 1991 concurrimos al Congreso Internacional de la IPSA (Asociación Internacional de Ciencia Política) y con apoyo de rectorado hicimos un ‘post congreso’, aprovechando la gente que estaba en Bs. As. De allí surge una publicación. En 1992 se organiza con el grupo de trabajo sobre partidos políticos de CLACSO la reunión en Córdoba donde viene gente de Chile, México, Perú y que resulta en una publicación de trabajo editado por FLACSO Chile... Si hubiera que marcar una diferencia entre esta época y aquella, diríamos que, de haberse formado entonces la Facultad en el tramo de la transición, los recursos humanos hubieran tenido que ser externos. Hoy tales recursos se han construido, hay gente joven, apertura mayor hacia la teoría, se ha aprendido a investigar. Estamos en mejores condiciones hoy, sobre todo con Ciencia Política. Habría una gran demanda para esa carrera”.*<sup>563</sup>

Del análisis de las entrevistas a estos entrevistados considerados claves por su participación directa y activa en el proceso analizado, parecen surgir algunos elementos que se destacan por su recurrencia y relevancia. Por un lado, estaría la cuestión de las resistencias de sectores políticamente conservadores a la creación de una Facultad de Ciencias Sociales por las “implicancias” y “peligros” ideológicos que podría traer. Inclusive algunos entrevistados manifestaba una probable “politización” –y parecía hacerlo en términos negativos– como resultado de la existencia de dicha facultad. Por otro lado, aparecería la oposición de sectores provenientes y ligados a la Carrera de Derecho que se resisten a perder el dominio, la hegemonía sobre las carreras de ciencias sociales. Un tercer elemento relevante lo constituiría la visión de que tanto el golpe de 1966 como el de 1976 demolieron todos los esfuerzos e iniciativas relacionadas con las ciencias sociales. Un cuarto factor lo conformaría la percepción de la falta

<sup>563</sup> El resaltado es nuestro.

de “recursos humanos” formados para llevar adelante iniciativas vinculadas a una Facultad de Ciencias Sociales y sus carreras.

## Proyectos y tensiones en el presente. Reflexiones finales

Desde la sociología de las organizaciones, el poder, Crozier nos permite identificar zonas de incertidumbre que son ocupadas, y que ofrecen una respuesta. No habrá ciencias sociales. Crozier nos ha hecho repensar en las organizaciones, ya no como espacios racionales donde en la búsqueda de la racionalidad colectiva, se termina en “disfunciones” (a la Merton). Más bien, como un constructo social que amalgama a los actores a través de juegos estratégicos en la búsqueda por el control de la incertidumbre. En este juego hay cosas dichas, y cosas implicadas. A continuación, presentamos una propuesta de tales juegos

	Se dice	No se dice
'80 y '90	No hay suficientes profesores/as	No queremos turbulencias
'90 2000	Queremos departamentalizar, no nuevas facultades	No hacen facultades falta ciencias sociales (Plan Bolonia)
2000 2010	No hay dinero	La coalición de gobierno veta los recursos
2015 2016	Hacemos honor a la deuda con las ciencias sociales en la UNC	En los años de la repolitización, asistimos al riesgo de avances conservadores. Se necesita institucionalizar espacios de disputa de sentido en la Universidad como organización y en las ciencias sociales como disciplinas críticas.

Es de destacar la resistencia de docentes, investigadores y autoridades de hablar de la cuestión en los años de este trabajo, allá por el 2000. Esto parecería tener que ver con la existencia de varios proyectos muy diferentes entre sí y con la manera en que cada uno de ellos afectaría los intereses de los actores involucrados. En ese momento el rumor era que existían al menos tres anteproyectos diferentes.

La segunda cuestión es la resistencia a la creación de la Facultad de Ciencias Sociales como modo de departamentalización de las diferentes facultades de la Casa de Trejo. Al respecto, el entonces rector sintetizó esta idea –que se intentaba instalar en la comunidad universitaria– en declaraciones formuladas a diferentes medios periodísticos. Sostuvo que en la U.N.C. se abrió la etapa para

“la discusión de los temas de fondo”.<sup>564</sup> En este sentido, al afirmar que la Universidad “no se transformará en una federación de facultades” estaba anunciando la idea de la departamentalización. El interés de llevar adelante este sistema, planteado como una estructuración horizontal de la Universidad, se sustentaba, entonces y ahora, en la idea neoliberal del ajuste, el ‘ahorro’ de costos y recursos.

Para una profundización en esta temática, sería necesario trabajar en la tensión que propone por un lado Wallerstein, sobre las ciencias “lo que había sido un campo centrífugo de fuerzas en el mundo del conocimiento se ha convertido en uno centrípeto, y la ciencia social es ahora central al conocimiento. Estamos en el proceso de intentar superar las “dos culturas” de tratar de reunir en un solo ámbito la búsqueda de lo verdadero, lo bueno y lo bello. Esto es una causa para regocijarse, pero será una tarea ardua de acometer”.

Por el otro el avance de una concepción neoliberal que las descalifica y debilita privilegiando una educación universitaria en la que las universidades públicas sean centros de formación profesional terciaria para los más pobres, y el impulso de mercados privados internacionales de títulos prestigiosos para los ciudadanos europeos más ricos

## Bibliografía citada

- AAVV, *Anteproyecto de Creación de la Facultad de Ciencias Sociales*, UNC. Marzo 2013, Mimeo
- AAVV Propuesta curricular para la Licenciatura en Sociología. Anteproyecto, s/d
- ANSALDI, Waldo (1991) “*Una modernización provinciana: Córdoba, 1880-1914*”, en *Revista Estudios*, N. 8, C.E.A., Córdoba, 1997.
- BRUSCO, V y SARFIELD, R (2000) “*Aproximación a una ausencia: modernización débil, luchas ideológicas e historia política reciente en la institucionalización incompleta de las ciencias sociales en Córdoba*”. Seminario Políticas y Desarrollo de la Investigación Social en Argentina. Maestría en Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social, UNC, Córdoba. Mimeo.
- CHIARAMONTE, José Carlos (1998) “*¿Por qué se discriminan las ciencias sociales?*”, en *Clarín*, 9 de noviembre, Buenos Aires.
- CROZIER, M y FRIEDBERG, E (1990) *El actor y el sistema*. México, Alianza editorial
- CUESTA, D “*Universidad, Mercancía y Reproducción de clases*”, en revista online *Contexto y Acción*. Consultada el 23/4/2018 en <http://ctxt.es/es/20180207/Polí->

<sup>564</sup> ‘La UNC inicia un amplio proceso de transformación académica’ Gabriel Osman, La Voz del Interior, 3 de agosto 1998

tica/17657/desigu\_aldad-universidad-plan-bolonia-educacion-precariedad.htm

DELICH, Francisco (1992) *La Invención de la Universidad*, EUDECOR, Córdoba.

FRIEDBERG, E (1993) “*Las cuatro dimensiones de la acción organizada*”, en *Gestión y Política Pública*, vol. II, núm. 2, julio diciembre

GERMANI, Gino (1964) *La investigación social en los países menos desarrollados en La Sociología en la América Latina: Problemas y Perspectivas*, Eudeba, Buenos Aires.

GERMANI, Gino (1976) *Urbanización, desarrollo y modernización*, Paidós, Buenos Aires.

OTEIZA, Enrique (1992) *Las ciencias sociales, diagnóstico y perspectivas en La política de investigación Científica y tecnológica argentina. Historia y perspectivas*, CEAL, Bs. As. 1992

OTEIZA, Enrique (1993) “*La universidad argentina, investigación y creación de conocimiento*”, en *Revista Sociedad*, N. 3, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Rodríguez, Atahualpa (1983) *Los científicos sociales como nuevo grupo de intelectuales*, El Trimestre Económico, México.

SULMONT, D (2004) “*Aportes de la Sociología Francesa al Estudio de las Organizaciones*”, en *Debates en Sociología* nº 29.

WALLERSTEIN, I (1998). *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social*. Caracas: Nueva Sociedad, 2000; pp.3-6; 42-52.

Entrevistas realizadas a Miguel Haiquel, Silvia Palomeque, Ada Caracciolo, Horacio Crespo y Cesar Tcach.

# DOCENCIA, INVESTIGACIÓN, EXTENSIÓN: A 100 AÑOS DE LA REFORMA

Marcelo Casarín<sup>565</sup>

## Resumen

Las tres funciones que se le atribuyen la educación superior, en el contexto específico de la universidad pública, son puestas en cuestión en este trabajo. Se propone una revisión de cada una de las tres, consideradas como obligatorias y simultáneas para los trabajadores docentes, o como alternativas y ponderadas. Por último, se discute la vigencia y validez de la denominada extensión, categoría que se presenta con rasgos paternalistas –incluso clasistas– y se propone su confrontación con una mirada que ponga el eje en una *construcción social del conocimiento*.

**Palabras clave:** docencia – investigación – extensión

*Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto.*

Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba, 21 de junio de 1918

## La misión de la universidad

El estatuto docente de la UNC dice en su primer artículo: la Universidad Nacional de Córdoba es continuación de la “Universidad Mayor de San Carlos” y

---

<sup>565</sup> Docente-investigador del Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: mcasarin@unc.edu.ar

seguirá usando su escudo en los documentos y publicaciones oficiales; y en el segundo, que tiene los siguientes fines:

- a) La educación plena de la persona humana.
- b) La formación profesional y técnica, la promoción de la investigación científica
- c) La difusión del saber superior entre todas las capas de la población mediante adecuados programas de extensión cultural.

Docencia, investigación y extensión son en definitiva las obligaciones de los trabajadores docentes de la universidad, aunque el estatuto no define con claridad las proporciones de estas actividades en relación a las categorías (titular, asociado, adjunto, asistente) ni a las dedicaciones (simple, semi y exclusiva). Entonces todo pareciera quedar librado al arbitrio de los docentes y dar un amplio margen para el cumplimiento de estas obligaciones. Esta creencia es la que hace bastante difícil en cualquier reunión social explicar en qué consiste nuestro trabajo, en qué medida el nuestro es un trabajo que exige mucha dedicación y competencia. Más difícil es que nos crean que debemos que rendir cuentas de manera periódica y regular, que somos controlados: por SIGEVA y por pares.

Con ayuda de la tecnología, nuestros compañeros nos controlan, nos evalúan y nos califican, de una manera cada vez más férrea.

Qué es SIGEVA: “El Sistema Integral de Gestión y Evaluación (SIGEVA) es un conjunto de aplicaciones informáticas a las que se puede acceder de forma segura a través de una plataforma Web (intranet) y por medio de un navegador de Internet. Comienza a gestarse en 2004 y nace en 2005, siendo un desarrollo de la Dirección de Informática de la Gerencia de Organización y Sistemas del CONICET”.

La gran mayoría de las universidades públicas argentinas ha adoptado esta aplicación para controlar y evaluar a sus docentes y, subsidiariamente, para ayudarnos a gestionar y a tramitar distintas acciones: pedir subsidios, becas y ayudas, y controlar y evaluar a nuestros pares.

Si uno observa la plantilla de este CV en línea, advierte que a la docencia, investigación y extensión –que están claramente desagregados– se le suman otros ítem subsidiarios como producción y formación de recursos humanos. Y lo que se hace evidente es que ofrece como una suerte de foto de productividad del docente: a simple vista se puede advertir, cuántos artículos, capítulos y libros publicó; cuántos tesis, becarios o pasantes dirige o dirigió; cuántos subsidios obtuvo; etc.

Creado para la evaluación y control de investigadores de CONICET, las universidades han adoptado sin modificaciones el modelo y este sistema ha acen-

tuado la idea, la certeza, de que el trabajador docente debe cumplir satisfactoria y ampliamente sus tres obligaciones: dar clases, investigar y hacer extensión.

## **Dar clases**

Hoy la tarea del trabajador docente en la universidad pública se ve facilitada por la tecnología: la aplicación Guaraní y las aulas virtuales han contribuido de manera ostensible a acercar el trabajo a la casa, y a prolongar la jornada y la semana laboral: es la ubicuidad del trabajo.

Las aulas virtuales facilitan el contacto mediado con los y las estudiantes, su evaluación, la disposición de materiales y bibliografía, comunicar cronogramas y novedades, etc. Guaraní, en cambio, nos ayuda a hacer una tarea que no nos corresponde: cargar las notas y la condición de los estudiantes, por lo menos.

El trabajo en casa no nos exime de poner el cuerpo, claro, ni de empeñar nuestro mejor esfuerzo por reinventar los métodos de enseñanza para hacerlos más efectivos en el contexto de la universidad masiva.

## **Investigar**

En la década del '90 nació el programa de incentivos por el que los profesores nos vimos compelidos a investigar. Muchos colegas, sin vocación ni formación específica, pero muy buenos docentes, se vieron obligados a distraer sus obligaciones áulicas parcialmente. En lugar de proponer una recomposición salarial y una jerarquización de la tarea docente, el modelo planteaba una diversificación productivista de actividades con una retribución precaria pero sustanciosa.

El sistema de incentivos creó una burocracia formidable, cara y morosa de evaluación por pares, que asigna categorías a los docentes, desde entonces también investigadores. Y estas categorías (V, IV, III, II, I) guardan relación con un estipendio cada vez más exiguo, que lejos de estimular la producción, de incentivarla, la desanima.

En estas condiciones no embarcamos en la aventura de la investigación, de la producción del conocimiento original, y acuciados por la necesidad de sostenernos en el sistema para participar en la compulsión de obtener subsidios para investigar; pero también para acreditar un proyecto que reúna tales requisitos que nos permita acceder al mencionado incentivo.

Los proyectos acreditables para incentivos, son los que en la UNC se llamaban "A", cuyos requisitos acaban de ser (una vez más) reglamentados. Veamos apenas los requisitos del director:



“Al momento de la convocatoria, el Director/a y el Codirector/a (si lo hubiera) de los Proyectos de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Artístico de la línea Consolidar deberán contar con título Máximo, de Maestría o de Doctorado (de acuerdo a la Ordenanza del HCS 7/2013 o la que la reemplace en el futuro o con reconocimiento oficial de las entidades pertinentes nacionales o por su equivalente en el país donde se realizó el posgrado), desempeñarse como Profesores Regulares o Profesores Asistentes de la UNC (artículo 62, incisos 1 y 2, y artículo 80, inciso a, del estatuto de la Universidad Nacional de Córdoba) por concurso o interinos con al menos cinco (5) años de antigüedad en el cargo y pertenecer al Programa de Incentivos, Docentes-Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias (o el que lo reemplace en el futuro) con categoría I, II o III o demostrar antecedentes equivalentes”.

La condición de categorizado, los docentes jóvenes lo saben, no es fácil de adquirir porque las convocatorias son esporádicas y los resultados demoran años: todavía no se comunicaron los resultados completos de la convocatoria 2014.

Pero detengámonos un poco en los detalles de los subsidios. Dirijo un equipo integrado por 10 personas y para el bienio 2016-2017, obtuvimos de los programas de SECyT-UNC el máximo puntaje en la evaluación por nuestro proyecto “A” y, consecuentemente, el máximo monto al que puede aspirarse: \$35500 para el bienio; si consideremos que el año lectivo real tiene 300 días, por dos años divididos por el número de integrantes nos da la suma de 11,25 pesos por día, por persona: lo que en el año 2016 nos permitía pagar un pasaje de ómnibus urbano, y en el 2017 ya no. Pero esto no nos exime a los docentes de aprender a lidiar con WEKE, la aplicación de rendición de cuentas del dinero recibido. Por supuesto, el informe académico debe hacerse por SIGEVA.

Me subleva escuchar hablar del milagro alemán, país reconstruido en la posguerra con las enormes sumas de dinero del plan Marshall. Me despiertan admiración los milagros cubano, boliviano y ecuatoriano. Esto viene a cuento de que, cuando nos toca interactuar con nuestros colegas mexicanos, colombianos, chilenos o brasileños, se sorprenden de que seamos capaces de hacer algo con nada o tantas cosas con muy poco.

## Hacer extensión

No solo hay que enseñar e investigar, sino que, además, hay que hacer extensión: extender los brazos a los que, sin luz, necesitan ser iluminados por nosotros: los que la irradiamos por nosotros mismos, investigamos, generamos conocimientos, como soles; o los que la reflejamos, transmitimos, enseñamos, como lunas.

En las aplicaciones (otra vez SIGEVA) la extensión tiene una serie de ítem desagregados que podrían explicar en qué consiste la extensión, que, además en las condiciones actuales tenemos la obligación de llenar de la manera más exhaustiva posible estos casilleros para ser evaluados de la mejor manera, como docentes íntegros.

Como se sabe, la extensión nació en el siglo XIX, a la luz de la revolución industrial, como una acción de las universidades británicas que se decidían a superar los límites de los claustros para acercar un poco de luz a las masas proletarias: seguramente se trataba de educar al soberano sin que se distraiga su productividad.

Permítanme leerles un documento que cualquiera puede consultar completo en la página de la UNC, en la sección correspondiente a la Secretaría de Extensión Universitaria

“Para llegar a los brillantes resultados que ésta ha obtenido en Inglaterra según las observaciones de Leclerc y otros, debemos seguir sus huellas, dando una seria organización a los centros de extensión, formando el cuerpo de profesores ilustrados que llevará el verbo a los nuevos cenáculos donde van a difundir la luz de la instrucción, despertando aspiraciones, avivando la curiosidad inteligente del pueblo y encauzándolo en seguras corrientes morales.

“La enseñanza extensiva, tal como la concibo y la deseo en su aplicación a nuestro medio, debe ser el resultado de una evolución creciente y que exige su natural período de preparación, de formación, diremos mejor, del alma del pueblo, que bajo la acción constante de los maestros adquirirá un armonioso desenvolvimiento” (Escalante Posse, 2015).

Es texto le pertenece a Moisés Escalante Posse, fue su discurso al recibir el grado de doctor en Derecho en 1915. Tengo la certeza de que extensión –aunque estoy hablando en el lugar que quizá sea el corazón de esta actividad en la UNC– es un nombre perimido que es necesario revisar por las resonancias

clasistas y retrógradas que tiene (creo, también, que esta revisión debe poner en cuestión a su técnica por excelencia: la intervención).

El lenguaje no es inocente y puede verse en SIGEVA al lado de *extensión a divulgación*: darle al vulgo lo que pueda entender (convenientemente pre-digerido). La divulgación, su nombre y su concepto hace tiempo que han sido puestos en cuestión: comunicación pública de la ciencia, apropiación social del conocimiento son algunos de los nombres que vienen saludablemente a cuestionarla. La *extensión*, también debe ponerse en cuestión y, quizá, buscar un nuevo nombre que aloje mejor a una *construcción social del conocimiento*.

Es necesario revisar nuestras prácticas y también las palabras que las nombran. No se piense que, por cuestionar ciertas prácticas o categorías naturalizadas estoy poniendo en duda la universidad pública, gratuita e inclusiva. Al contrario, es uno de nuestros valores culturales y apuesto por ella, para que se sostenga y profundice su acción. Pero esto solo puede conseguirse con mayores presupuestos para enseñar, investigar y buscar una verdadera construcción social del conocimiento.

## Referencias

ESCALANTE POSSE, Moisés (1915). “*Extensión universitaria*”, en *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*. Tomo IX – Año II – pp. 3-15

# RUPTURAS Y COTINUIDADES EN EL DISCURSO SOCIO-LÓGICO DEL DR. RAUL A. ORGAZ A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA DE 1918

Dra. Claudia Roxana Dorado<sup>566</sup>

## Resumen

En esta ponencia se reflexiona acerca de las rupturas y continuidades de la Sociología en el Discurso del Dr. Raúl Andrés Orgaz, quien fue el primer encargado de la Cátedra de Sociología en la Facultad de Derecho, UNC, desde la Reforma Universitaria de 1918 hasta 1946; y al igual que su hermano Arturo Orgaz fueron progresistas e idealistas. El Dr. Orgaz rechazaba la concepción romántica que hace de la sociedad una entidad viviente, por considerarla una “inter-acción” múltiple en el sentido de Simmel (Martínez Paz; 1950). Orgaz tenía una concepción de la Sociología teórico-académica, especulativa (Poviña, 1954). Expresaba: “(...) si la sociología se empeña en ser solamente un saber empírico, estará condenada a la doble limitación del “aquí” y del “ahora” (...) si –a la inversa– se sacrifica lo empírico a la pureza lógica...se llegará a conjuntos armoniosos pero vacíos...” (Orgaz;1941).

**Palabras claves:** Reforma Universitaria de 1918 – cátedra de sociología – Facultad de Derecho

## Introducción

En esta ponencia se reflexiona acerca de las rupturas y continuidades de la Sociología como una ciencia social en el Discurso del Dr. Raúl Andrés Orgaz, Abogado, Doctor en Derecho y Ciencias Sociales(1913), docente de Sociología en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UNC desde 1915 hasta 1946, Decano de la Facultad de Derecho, UNC (1942-1943), vocal del Tribunal Superior de Justicia de Córdoba (1943-1947), Presidente del TSJ (1944), miembro del Instituto Internacional de Sociología, autor de más de 146 publicaciones (ensayos, artículo, libros, etc.), colaborador en la Revista de Filosofía dirigida por José Ingenieros, entre otras actividades. El Dr. Raúl Andrés Orgaz fue el primer encargado de la Cátedra de Sociología en la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba, desde la Reforma Universitaria de 1918; y al igual que su

---

<sup>566</sup> Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias de la Comunicación, UNC. Correo electrónico: cladorado@yahoo.com

hermano Arturo Orgaz (docente de Introducción al Derecho, Facultad de Derecho, UNC) fueron progresistas e idealistas.

Sostiene Mina Alejandra Navarro (2013) que al abordar la intelectualidad cordobesa, en la relación histórica entre cultura y política, hay que partir del movimiento de la Reforma Universitaria en Córdoba en 1918, el cual si bien fue un proceso abierto, se puede remontar a algunos hitos anteriores, como: la Asociación Córdoba Libre en donde se encontraban jóvenes profesionales –todos abogados– como Deodoro Roca, Arturo Orgaz, Arturo Capdevila y Saúl Taborda, identificados como los jóvenes del ‘14, que asumieron una perspectiva crítica frente a la realidad; la influencia de pensadores como Gramsci, las conferencias de Ortega y Gasset, el enfrentamiento entre laicismo modernizador y clericalismo ultramontano. María Cristina Vera de Flachs (2006) realiza una reseña histórica del movimiento estudiantil reformista en donde la Facultad de Derecho tiene a través de sus estudiantes, de los docentes progresistas, del frustrado candidato a Rector Dr. Enrique Martínez Paz un rol fundamental.

Por lo expuesto, en este contexto se analiza el discurso sociológico del Dr. Orgaz como *Homo Academicus* dentro de un campo intelectual, con un habitus específico, en el contexto de la Reforma Universitaria de 1918, con sus rupturas y continuidades en la enseñanza de la Sociología en la Facultad de Derecho, UNC.

## **El Profesor de Sociología: Dr. Raúl Andrés Orgaz**

El Dr. Raúl Andrés Orgaz se desempeñó en 1915 como profesor suplente de Sociología en la cátedra del Dr. Enrique Martínez Paz, y luego del movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 quedó como encargado de la Cátedra de Sociología hasta el 07 de noviembre de 1946, en el que fue separado por el Interventor Nacional Dr. Felipe S. Pérez, por razones de carácter político. Expresaba el Dr. Enrique Martínez Paz (1950) que el profesor Orgaz rechazaba la concepción romántica que hace de la sociedad una entidad viviente, pues para éste era mucho más que eso, una “inter-acción” múltiple en el sentido de Simmel. La inter-acción, entonces, siguiendo a Orgaz podía asumir múltiples formas: cooperación, lucha, sumisión, etc.

En la obra de “Sociología” del Dr. Orgaz, (en donde se reproducen las lecciones dadas por el Dr. Orgaz el 5,7 y 12 de julio de 1932 en el Colegio Libre de Estudios Superiores de Buenos Aires), se encuentra la explicación de aquel concepto:

“¿Qué es la inter-acción? Supone un primer elemento: la **agregación** o el contacto...requiere algo más: la **modificabilidad interna** de los seres en contacto; es decir, acción y reacción espirituales. Ello solo se posibilita por signos o manifestaciones simbólicas, significativas...” (Orgaz; 1950, pp.49).

Explicaba el Dr. Orgaz que el resultado de la inter-acción era el establecimiento de ideas, creencias, ideales, comunes, así como hábitos, uniformidades, organizaciones. Por lo tanto, el Dr. Orgaz expresaba que la sociología

*“... puede ser definida como la “ciencia que estudia los procesos de inter-acción y sus productos”. La escuela de Tarde atiende a los primeros; la escuela de Durkheim, a los segundos...ambas insisten sobre relaciones entre individuos...”* (Orgaz; 1950; pp. 51).

En “Sociología” (1950) el Dr. Raúl Orgaz presentaba un Plan Sinóptico de un Curso de Sociología (Orgaz; 1950; p. 91) en donde se podía observar dos partes: Una de Introducción a la Sociología (Noción de Sociología, Historia de la sociología, delimitación de la sociología, corrientes doctrinarias, método) y otra de la Teoría del Grupo Regulado (sus antecedentes empíricos, lógicos, su unidad, su estructura, la interacción, las bases naturales comunes, las normas exteriores, entre otros aspectos).

El Dr. Martínez Paz (1950) agregaba que el Dr. Raúl Orgaz iba más allá del campo sociológico, indagando la historia de las ideas sociales.

Según Poviña (1954) el Dr. Orgaz tenía una concepción de la Sociología teórico-académica, especulativa con influencia en los sociólogos europeos y algunos autores de las Escuelas norteamericanas. Sin embargo, el propio Dr. Orgaz en el Prólogo de la obra “Sociología y Filosofía Social” (Treves; 1941: 7) expresaba: “... Hasta no hace mucho tiempo, las modas intelectuales sud-americanas eran hijas tardías de las europeas...”. Por lo que en América llegaron con retardo el positivismo spenceriano, la reacción antipositivista, y las distintas corrientes intelectuales.

*“... si la sociología se empeña en ser solamente un saber empírico, estará condenada a la doble limitación del “aquí” y del “ahora” (...) si –a la inversa– se sacrifica lo empírico a la pureza lógica (...) se llegará a conjuntos armoniosos pero vacíos...”* (Orgaz;1941). Cuando es elegido decano en 1924 expresaba que: “La autoridad difusa que irradia la personalidad del verdadero maestro, está hecha de virtudes que sólo florecen en la atmósfera severa de las disciplinas del saber” (Orgaz; 1942).

En la obra Sociología (1950) del Dr. Raúl Orgaz encontramos unos capítulos dedicados a los Estudios Sociológicos en la República Argentina, en donde presentaba la historia de lo que han escrito los hombres representativos de la cultura nacional y por ende de las ideas filosóficas en el Río de la Plata; expresaba que la República Argentina era **colonia política** de España, y también **colonia cultural**, las ideas que circulaban en la Metrópoli también tenían curso en América, y después de la Colonia esa modalidad persistió por algún tiempo.

*“Por consiguiente, para comprender el desenvolvimiento de las ideas sociológicas de la Argentina, es indispensable distinguir un doble proceso: uno de **imitación**, que toma en cuenta los modelos ideológicos y doctrinarios recibidos de España y de la cultura europea no española, y otro de **adaptación** que consiste en verificar la asimilación (...) de acuerdo con la situación de la sociedad argentina (...) El proceso entero puede llamarse “la refracción rioplatense de la cultura europea”, española o no” (Orgaz; 1950, p. 319).*

Raúl Orgaz (1950) distingue la historia de las ideas en: **a)** el pensamiento colonial (teológico), reflejado en la filosofía moral y el racionalismo post-revolucionario, corriente esta subdividida en racionalismo tradicionalista y racionalismo revolucionario; **b)** el realismo social iniciada con el saint-simonismo de Esteban Echeverría y continuada en el pensamiento de Juan B. Alberdi, quien fue el primer argentino que comenzó a usar la palabra “sociología” (Orgaz; 1950, p.332) y Domingo F. Sarmiento; **c)** la Filosofía de la historia en Vicente Fidel López y José Manuel Estrada; **d)** el positivismo sociológico iniciada en 1875 y continuado, aunque madurado, en José Ingenieros. Señalaba Orgaz que la faz más interesante del pensamiento sociológico de Ingenieros fue su intento de “(...) conciliar la Sociología biológica con el materialismo histórico o interpretación económica de la historia, propuesta por Marx (...)” (Orgaz; 1950; p. 344).

Por lo expuesto el Dr. Orgaz expresaba que

*“... el pensamiento sociológico argentino ha reflejado, antes con retardo y luego con oportunidad, las fluctuaciones del desenvolvimiento filosófico y científico en Europa (...) Lo que requiere la labor actual es el ahondamiento de los problemas, que permitan formar conciencia propia de ellos, sin el sometimiento a soluciones que se adoptan sin esfuerzo y que se difunden sin convicción...” (Orgaz; 1950; p. 344).*

Por último, como expresa Grisendi el al (2010) el Dr. Orgaz se insertó en el ámbito nacional, en el círculo de Martínez Paz y en de los jóvenes reformistas

de 1918, por ello es que su pensamiento asume relevancia al momento de reflexionar acerca de los 100 años de la Reforma en la Universidad Nacional de Córdoba

Por lo expuesto en esta ponencia trabajaremos en tres ejes:

- 1) El contexto de la Reforma: HISTORIA
- 2) La Catedra de Sociología Jurídica durante la Reforma en la figura del Dr. Raúl Andrés Orgaz: la vigencia de la Cátedra.
- 3) Reflexiones acerca de la Reforma: PROYECCIÓN

## 1) El contexto de la Reforma

Sostiene Hugo E. Biagini (2000) que la reforma universitaria de 1918 fue el producto de procesos que se remontan a épocas anteriores, como la emancipación americana, junto con los pensadores que llevaron a la misma, la creación de los primeros centros de estudiantes y Federación Universitaria –FUBA 1908– (desconocida por las autoridades), los primeros congresos internacionales de estudiantes (Uruguay 1918; Argentina y Colombia 1910; Perú 1912) donde se proclama “(...) *la rebeldía (...) y se exige un modelo universitario con plena injerencia del alumnado(...)*” (Biagini; 2000; p.15). Además de factores internos y externos (la Revolución mexicana, la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa, el nuevo elenco gubernativo en la República Argentina con el triunfo de la UCR, corrientes vitalistas e idealistas. Todos aquellos procesos llevaron a que en 1918 se produjese el movimiento reformista universitario organizado que reclamaba autonomía, co-gobierno, extensión universitaria (Biagini, 2000).

Para Portantiero (1987) la guerra europea, la revolución rusa, la revolución mexicana, entre otros, fueron el telón de fondo de la reforma universitaria, cuya “llama” de insurgencia recorrió toda América, pero se encendió en Córdoba, una ciudad atrapada por el espíritu colonial, casi sin industrias, carente de una poderosa clase media, adormecida por el pesado sopor hispánico y clerical (Portantiero; 1987, p.13).

María Cristina Vera de Flachs (2006) expresa que en la primera década del siglo XX la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, seguía preparando los hombres que ejercerían las funciones públicas y que dominarían los poderes del Estado, era un ámbito en donde existía una resistencia a conceptos e ideas innovadoras vinculadas al nacimiento de la sociedad moderna; los planes de estudio eran atrasados, los docentes llegaban a sus cargos por favoritismos, daban sus clases en forma rutinaria, los alumnos eran obligados a asistir a misa, los presupuestos eran exiguos, entre otros inconvenientes.



En la universidad de Córdoba se enquistaba el clan patricio, agrupado en las academias “que controlaban rigurosamente el nombramiento de los profesores y no permitían la más leve filtración de espíritu crítico” (Portantiero, 1987, p 30).

Continúa expresando Vera de Flachs (2006) que en 1910 un grupo de estudiantes solicitó autorización para que el Dr. Alfredo Palacios disertara sobre las bases del Programa del Partido Socialista en el Salón de Grados de la Universidad, lo cual fue denegado; lo mismo sucedió con el pedido para que expusiera el líder italiano socialista Enrique Ferri; esto condujo a la formación de un frente opositor a las autoridades universitarias. El Comité Pro Reforma de estudiantes prescindía de los personalismos, los credos religiosos y los políticos, estaba compuesto por Ernesto Garzón (Ingeniería), Horacio Valdés (Derecho), y Gomersindo Sayago (Medicina), entre otros.

El 10 de marzo de 1918 todos los estudiantes universitarios realizaron una Asamblea,<sup>567</sup> donde decidieron no inscribirse el próximo año y los de medicina decidieron abandonar las prácticas. Como respuesta el Rector Julio Deheza clausuró las clases, limitó el ingreso de personas a la universidad. Frente a esto el Comité Pro Reforma, que se originó días después de aquella manifestación, un documento que presentó el 14 de marzo de 1918 en donde expresan:

*“La Universidad Nacional de Córdoba –señalan– amenaza ruina; (...) ha llegado al borde del precipicio impulsada por la fuerza del propio desprestigio, por la labor anticientífica de sus academias (...) por su horror al progreso y la cultura, por la inmoralidad de sus procedimientos, por lo anticuado de sus planes de estudio (...) hemos llegado a lo que no queríamos, a la huelga general...”* (Portantiero; 1987, p.32-33).

En el Manifiesto del Comité Pro Reforma lanzado el 31 de marzo de 1918 se expresa que

*“La juventud de Córdoba, animada por un impulso irresistible de progreso, se halla en lucha con su vieja y ruinosa universidad (...) No nos rebelamos contra la universidad-laboratorio, sino contra la universidad-clausural. Vibramos en el ritmo de la ciencia moderna y anhelamos la enseñanza acorde con sus claros y amplios métodos de investigar y aprender”* (Portantiero; 1987, p.138-139).

El 10 de abril de 1918 el Comité Pro Reforma Universitaria se dirige al Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Dr. José S. Salinas (Portantiero; 1987, p.140). Luego el Comité Pro Reforma viajó a Buenos Aires a entrevistarse

---

<sup>567</sup> Portantiero (1987) expresa que se trató de una manifestación callejera.

con el Presidente de la Nación Hipólito Irigoyen para pedirle la democratización de la universidad, la renovación del profesorado por concurso.

En 1916 Roca, Saúl Taborda, Arturo Capdevila, Arturo Orgaz entre otros constituyeron la Asociación Córdoba Libre, y en 1917 pusieron en marcha el proyecto de Universidad Popular, donde se daban clases a los obreros (Vera de Flachs; 2006).

En 1917 se produjeron varias protestas, entre éstas los estudiantes reclamaron el derecho a ser protagonistas de la vida universitaria, la actualización de los contenidos programáticos y la necesidad de abrirse a nuevas corrientes de pensamiento, cambios en los planes de estudio, mayor autonomía frente al Estado y como último recurso la intervención de la Universidad. El rector Deheza presenta su dimisión, dejándole lugar a José Matienzo, interventor del Poder Ejecutivo Nacional. Se permiten cursos libres, y se convoca a elección de rector, siendo los candidatos Antonio Nores (conservador) y Enrique Martínez Paz (progresista). Al resultar electo Nores con 23 votos contra los 19 votos de Martínez Paz, los estudiantes declaran la Huelga General, protestan y marchan por la ciudad con los acordes de “La Marsellesa” (Vera de Flachs; 2006).

El 21 de junio de 1918 apareció en la Edición Extraordinaria de *La Gaceta* el texto conocido como “Manifiesto Liminar” cuya redacción se le atribuye a Deodoro Roca, aunque éste no lo firma. En el Manifiesto Liminar (1918) se expresaba:

*“...Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más (...) La rebeldía estalla ahora en Córdoba (...) Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara...”* (Roca, Deodoro;1999, p.17).

Del 20 al 31 de julio de 1918 sesionó el Primer Congreso Nacional de Estudiantes convocado por la FUA. En el Discurso de clausura del Primer Congreso Nacional de Estudiantes (1918) expresaba Deodoro Roca (1918):

*“(...) Durante el coloniaje fuimos materia de explotación (...) se sacrificó la vida autóctona, con razas y civilizaciones (...) Las nuevas generaciones empiezan a vivir en América, a preocuparse por nuestros problemas (...) Esto no significa, por cierto, que nos cerremos a la sugestión de la cultura que nos viene de otros continentes. Significa sólo que debemos abrirnos a la comprensión de lo nuestro (...) ¡Crear hombres y hombres americanos es*

*la recta imposición de esta hora! (...) En la Universidad está el secreto de la futura transformación. Ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas” (Roca Deodoro; 1999, p.28-29).*

Por último, en el Congreso de 1918, aclara Deodoro Roca que el mismo no es una meta, sino un tránsito hacia otro congreso, en donde se debe difundir el espíritu que anima el mismo “(...) *La revolución que ha comenzado, yo creo, no estaría satisfecha, con una ley solamente, porque, como enuncia la recordada frase de Nelson, éstos son más que problemas de leyes son problemas de almas (...)* (Roca; 1999, p.30).

En el discurso denominado “La Revolución de las Conciencias, Córdoba 1918” pronunciado por Deodoro Roca en el Ateneo Universitario de Buenos Aires, en octubre de 1918, se expresaba:

*“(...) Ha florecido una generación. Enseñoreada en el Estado, en la propiedad, en la Iglesia y en la familia, regía una tiranía clérigo-conservadora. (...) Un buen día dijeron: no tenemos nuestros maestros; éste es uno de los males más grandes que padece el país (...) Acabemos con una mentira que todos inciensan (...)” (Roca, 1999, p.59).*

En aquel discurso pronunciado en el Ateneo Universitario de Buenos Aires Deodoro Roca (octubre de 1918) expresaba que la universidad representaba el embrutecimiento metódico, el ajusticiamiento de la renovación, la corrección del entusiasmo, entre otros términos, y contra ésta clase de universidad, Iglesia, Familia, Estado, y propiedad se revelaron los estudiantes universitarios en Córdoba, produciéndose una verdadera revolución de las conciencias, que ahondaba en los problemas nacionales.

Posteriormente –2 de agosto de 1918– el Presidente Irigoyen designó como Interventor al Dr. Telémaco Susini quien no llega a asumir. El 1 de agosto de 1918 los alumnos derriban la estatua del Dr. Rafael García (frente a la Plazuela de la Iglesia de la Compañía de Jesús) y ponen un cartel donde se lee: “En Córdoba sobran ídolos y faltan pedestales”. Posteriormente el presidente de la Nación envía como interventor al Ministro de Educación de la Nación el Dr. José S. Salinas para atemperar los ánimos. El 26 de agosto de 1918 la FUC organizó una Asamblea que reunió 15 mil personas, criticó al clero y exigió cambios en la enseñanza. El 9 de setiembre de 1918 los estudiantes tomaron la universidad y asumieron las funciones de la misma, siendo detenidos. El Ministro Salinas para terminar con el conflicto aceptó las demandas de los estudiantes. Luego de varias gestiones se eligió como Rector a Eliseo Soaje (Vera de Flachs; 2006).

Sostiene Biagini (2000) que, aunque la causa juvenil tuvo escaso apoyo del claustro docente, pues la consideraron como una revuelta de activistas, incluso un “complot delictivo”, algunos maestros como Alejandro Korn lo apoyaron fáctica y teóricamente (2000).

Alejandro Korn, apoyó a los estudiantes, señaló la falta de actualización de la universidad, rescató la tónica innovadora del movimiento reformista, defendió la reforma como una conquista, considerando necesaria la intervención del estudiantado en el gobierno universitario (Biagini;2000).

La reforma buscaba la representación estudiantil, la autonomía universitaria en materia política, docente y administrativa, la calidad y gratuidad de la enseñanza, la libertad y periodicidad de cátedra, la asistencia libre, la extensión universitaria, la sensibilidad social, la mancomunidad con la clase obrera, el pacifismo y la lucha anti-imperialista contra la oligarquía y el clericalismo, la solidaridad latinoamericana (Biagini; 2000).

En 1945 el Dr. Raúl Orgaz, como Vicerrector de la Universidad, expresaba que

*“La Universidad de Córdoba vuelve a disfrutar de su autonomía y a sentir... el peso de su responsabilidad en los destinos de la Nación” (1945; p.11). Agregaba que las “universidades (...) necesitan crear un tipo ideal nuevo, de raíz histórico política, un historicismo cívico cultural, que asegure la vigencia, en nuestro suelo, de los valores por los cuales se explica el nacimiento de la “nueva y gloriosa Nación” (Orgaz; 1945).*

## **2) Vigencia de la Reforma Universitaria**

Sostiene Portantiero(1987) que la Reforma Universitaria de 1918 en Argentina, fue mucho más que un episodio estudiantil, que se dispersó por América; asumió diversos matices en el continente (por ejemplo se transformó en un Partido Político –el APRA– en Perú; en México fue un capítulo dentro de la revolución nacional; en Cuba permaneció en el tiempo; fue una escuela ideológica de lucha contra elites que lucharon contra la oligarquía, de la cual surgieron la mayoría de los líderes civiles latinoamericanos, incluso partidos políticos. En ese contexto Portantiero (1987, p.14) se pregunta ¿cuál podría ser la vigencia actual de la reforma para encarar los gravísimos problemas de la educación superior en el continente? Es evidente que la universidad de 1918 no es la de 2018, pasaron 100 años, por suerte no es la misma, lo cual no significa que no existen problemas.

Para Portantiero (1987) la crisis de la institución universitaria es expresión de la crisis más global del capitalismo tardío-dependiente, hay una crisis estructural, masificación de estudiantes, falta de inserción laboral, etc.; la crisis toca los fundamentos del sistema porque no tiene solución dentro de sus límites.

Portantiero (1987) sostiene que la caracterización social del estudiantado se ha hecho generalmente en tres dimensiones: 1. Destacando su origen de clase; 2. Tomando en cuenta su tránsito por la universidad, y 3. Vinculando la problemática del movimiento estudiantil con los intelectuales y técnicos en la sociedad capitalista. Portantiero (1987) prefiere ésta última dimensión para caracterizar al estudiante latinoamericano, a la conformación de los “intelectuales” como categoría y su relación con el mercado de trabajo; mientras las contradicciones de 1918 eran las de participación del estudiantado frente al orden oligárquico; ahora el problema es la crisis de la función por la que atraviesa la universidad, de asignación de recursos calificados o fuerza de trabajo que no se desvalorice en el mercado de trabajo. Sostiene Portantiero (1987) que

*“La masificación de la universidad implicó un triunfo en la democratización social impulsada por los movimientos reformista... al crear una oferta de fuerza de trabajo calificada muy superior a la demanda del sistema productivo...planteó una contradicción que el capitalismo no puede resolver” (1987, p.17).*

### **3) Reflexiones acerca de la Reforma: proyección**

En la Encuesta de la Federación Universitaria Argentina se preguntaba “¿Por qué el pueblo argentino debe recordar la “Reforma Universitaria”? (1999, p.39) A lo cual respondía Deodoro Roca que se debía recordar como el movimiento espiritual más rico, germinativo y más trascendente que haya agitado a la juventud en América Latina, y que lo que empezó como defensa contra los malos maestros y el sistema educativo, se convirtió en un vasto proceso que involucró al sistema social (Roca; 1999; p.39).

En la sección Memoria de la Revista Estudios(1993) se publica la Encuesta aparecida en la Revista “FLECHA”, publicación del Comité Pro-Paz y Libertad dirigido por Deodoro Roca del 15/06/1936 en donde se le preguntó a quienes fueron partícipes del movimiento reformista lo siguiente:

*“1. Lo que fue, 2. Lo que no alcanzó y no pudo ser, 3.Lo que es; 4.Lo que será, 5. Semejanzas y diferencias entre el estudiante de 1918 y 1936, y 6. Seme-*

*janjas y diferencias entre el profesor de 1918 y 1936” (Revista Estudios, 1993, pág.108).*

Tal como sostuvo Deodoro Roca la reforma fue todo lo que pudo ser. La reforma universitaria que se encendió en Córdoba en 1918 es un proceso, y como tal se continúa en el tiempo, es abierto. El Congreso FUA –Córdoba,1918– sancionó las bases de la organización universitaria: en oposición a la vieja universidad (de y para los profesores), la nueva universidad se basa en la participación y co-gobierno (profesores, estudiantes y graduados) Asistencia libre, docencia libre, periodicidad cátedra, Extensión, Vinculación Social.

Por último, para cerrar esta ponencia reproduzco la frase de Deodoro Roca **“No hay nada más doloroso y trágico en la historia de la servidumbre, ...inteligencia, ...cultura, de la profesionalidad de la cultura”**. No hay nada peor que la servidumbre de la cultura, la inteligencia y la profesionalidad, de allí que la Reforma apeló a la formación de un pensamiento social propio o latinoamericano. La Reforma Universitaria de 1918 fue mucho más que una reforma estudiantil fue una reforma social.

## **Bibliografía**

- BIAGINI Hugo E. (2000) *La Reforma Universitaria. Antecedentes y consecuentes*. Editorial Leviatán, Buenos Aires, 108 páginas.
- GRISENDI, Ezequiel y REQUENA, Pablo Manuel (2010) **“Raúl Orgaz, la sociología y la historia de las ideas sociales argentinas”**. VI Jornadas de Sociología UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología, La Plata. En [http://: www.academica.org/000-027/79](http://www.academica.org/000-027/79).
- NAVARRO Mina Alejandra (2013) **“La nueva intelectualidad cordobesa” y “la Reforma Universitaria de 1918”**, en *Universidad Nacional de Córdoba, Cuatrocientos años de historia*, de Daniel Saur y Alicia Servetto (coordinadores), Tomo II, Colección 400 años, Los Libros, 1ra Edición Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2013.
- ORGAZ Raúl A. (1915) **“La Nueva Argentina”**, en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Buenos Aires, Año XVII, Tomo LI, Buenos Aires, Talleres Gráficos L.J. R. y cá
- ORGAZ Raúl A. (1950) *Sociología*. Editorial Assandri.
- ORGAZ Raúl A (1945) **“La Universidad y su función tuitiva de la democracia”**, en *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Año XXXII, N° 1, marzo y abril, 1945, Ed. UNC.
- KOHAN Néstor (1999) *Deodoro Roca, el hereje*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

PORTANTIERO Juan Carlos (1987) *Estudiantes y Política en América Latina-1918-1938-El proceso de Reforma Universitaria*. Editorial Siglo XXI, América Nuestra, México, 2da edición, p.294.

ROCA Deodoro (1999) *Escritos sobre la Universidad*, UNC.

VERA DE FLACHS, María Cristina (2006) “*Movimientos estudiantiles en la Historia de América Latina*”, Vol. 3, en: [revistas.unc.edu.ar/index.php/modernidades/article/viewh/830/9179](https://revistas.unc.edu.ar/index.php/modernidades/article/viewh/830/9179) (consultado el 9 de noviembre del 2017).

## Revistas

REVISTA ESTUDIOS Numero 1(1993) “*La Reforma Universitaria de 1918*”, por el Secretario de Redacción, en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/estudios> (consultado el 12/03/18).

REVISTA ESTUDIOS Numero 9-junio 1997-julio 1998, CEA, UNC (1998) “*Saúl Taborda: la tradición entre la memoria y el cambio*”, por Silvia Rointenburd en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/estudios> (consultado el 12/03/18).

# ALGUNAS DISCUSIONES SOBRE LA TENSIÓN ENTRE ACADEMIA Y PROYECTOS DE INTERVENCIÓN

Silvana Melisa Herranz<sup>568</sup>

## Resumen

La investigación que se presenta indaga la producción de sentidos y subjetividad, en el proceso de salida de la prisión, tomando como analizador al trabajo, desde el acompañamiento a proyectos de intervención. Las ciencias sociales, y particularmente la sociología clínica, se cuestionan el objetivismo. Esta última, invita a los unos y a los otros a desplazarse y trabajar conjuntamente, donde el investigador es un interviniente que tiende a la comprensión haciendo, y al hacer comprendiendo. Se buscará plantear una discusión epistemológica y metodológica en base a la pregunta: ¿Qué papel puede cumplir la academia en su vinculación con el abordaje de problemas “indisciplinados” vigentes?

**Palabras claves:** sociología clínica – trabajo cooperativo – investigación-acción

## Introducción

El presente desarrollo pretende reflexionar sobre algunas discusiones que se abren a la hora del encuentro de la investigación con la intervención con organizaciones sociales. En particular, el eje articulador buscará posicionarse sobre las diferentes preguntas que se abren a la hora de la construcción de conocimiento en procesos de investigación “científica-académica” en relación a temáticas y problemas de trascendencia social. En otras palabras: ¿Podemos sólo limitarnos a responder nuestras preguntas? ¿De qué manera nos dejamos interpelar por los problemas que abordamos, problemas inherentemente “indisciplinados”? O retomando la pregunta de Boaventura de Sousa Santos: ¿De qué manera se puede lograr que el silencio hable sin que necesariamente sea el lenguaje hegemónico el que hable o el que le permita hablar? (Boaventura de Sousa Santos, 2011).

Gomez Nuñez (2010) plantea que “a nivel conceptual esto conduce a emplear las categorías que logran reunir las cualidades de ese encuentro para que ellas sean susceptibles de ser conocimiento científico” (P.3). A continuación, se buscarán describir los desafíos de este encuentro, a la luz del objetivo de producir conocimiento significativo, atento a problemas sociales.

---

<sup>568</sup> Centro de Investigaciones en Filosofía y Humanidades – UNC. Correo electrónico: melisaherranz@gmail.com



## Dimensión epistemológica

*He registrado las arbitrariedades de Wilkins, del desconocido (o apócrifo) enciclopedista chino y del Instituto Bibliográfico de Bruselas; notoriamente no hay descripción del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo. (...) Cabe ir más lejos; cabe sospechar que no hay universo en el sentido orgánico, unificador, que tiene esa ambiciosa palabra. Si lo hay, falta conjeturar su propósito; falta conjeturar las palabras, las definiciones, las etimologías, las sinonimias, el secreto diccionario de Dios.*

Borges

*El idioma Analítico de John Wilkins*

En relato sobre el Idioma analítico de John Wilkins nos enfrenta a las arbitrariedades que estructuran los sentidos con los cuales nos referimos al mundo y los procesos que en él se desarrollan. Sin embargo, este aspecto toma otro alcance cuando lo pensamos en relación a la indagación científica, la cual aparece como lenguaje universal que parecería poder dar cuenta de manera aséptica de los procesos sobre los cuales construye conocimiento. A continuación, buscaré poner en discusión esta comprensión a partir de elucidar una investigación en proceso y las tematizaciones desarrolladas en el curso.

## Sobre las disputas del campo “académico”

*El científico social no debe diluir su identidad en la del activista, pero tampoco construirla sin relación con el activismo*  
(Sousa Santos, 2011, p.7)

Amílcar Herrera (S/F) en su problematización sobre la ciencia, argumenta la importancia de tener en cuenta que el sistema de paradigmas ha sido generado en occidente desde la Revolución Industrial y, por lo tanto, representa las características y los valores de esa sociedad. “El problema actual es que ese marco de referencia se ha incorporado a todos los sistemas de creación científica del mundo, cualesquiera sean sus características” (Herrera, S/F, p.5). Esto deriva en que, puesto cualquier tecnólogo en cualquier parte del mundo y se le da un

problema, va a seguir un patrón estandarizado por dichos marcos de referencia, con prescindencia de sus opiniones políticas y sociales, considerando estas de dominio de lo “subjetivo”, en otras palabras, no-científico.

Luego Herrera (S/F) se interroga “¿Qué podemos hacer para cambiar esta situación?” Lo cual responde desde el posicionamiento respecto de que “(...) lo fundamental, es tratar de desarrollar un sistema de investigación científica para producir tecnologías para nuestros países, que al mismo tiempo cree ese sistema de paradigmas y vaya formando su propio marco de referencia” (Herrera, S/F, p.5). Asumiendo esto, se abre la pregunta: ¿Qué marco de referencia nos permite construir una indagación científica relevante en relación al trabajo en este momento histórico y en particular en relación a sujetos que han atravesado dispositivos de encierro?

En discusión con el objetivismo pretendido de la ciencia y su estatuto de verdad corroboracionista, el proceso de indagación que desarrollo se asienta en una *postura crítica y clínica*,<sup>569</sup> la cual a nivel *sociológico* cuestiona el objetivismo (Lourau, 2001), y desde la *sociología clínica*, cambia el lugar del investigador, dejando este de ser un experto para pasar a constituirse en un interviniente que al mismo tiempo que los actores va buscando un lugar. Si bien es un enfoque que se desarrolla inicialmente en Francia, actualmente presenta desarrollos propios en Argentina, Brasil, Uruguay, Chile y Colombia, principalmente, desde la articulación entre filosofía, psicología, sociología e historia, con la intencionalidad de abordar la ligazón entre la vivencia y la estructura social, resultando clave la indagación de este lazo en función de las particularidades locales. Esto atendiendo a que la ciencia para América Latina ha de tener otras preguntas porque son otros problemas a los que hay que plantear solución.

A su vez, repiensa las relaciones entre la investigación y la intervención, invita a los unos y a los otros (investigador y actores sociales) a desplazarse y trabajar conjuntamente; es un interviniente que tiende a la comprensión haciendo, y al hacer comprendiendo. Los actores no son simplemente dadores de datos, si no que se tiende a co-construir sentido de su experiencia y su situación (de Gaulejac, Hanique & Roche, 2007). En otro plano, desde la *psico-sociología clínica*, se busca que el investigador revise sus “resonancias” y sean éstas también objeto de análisis (grupal); el interés se centra en las personas tales como son, con su historia de vida y su trayectoria personal preguntándose por qué esas aventuras individuales remiten o no a una vivencia colectiva y de qué maneras, defendiendo también como posición central la articulación de la

---

<sup>569</sup> El aspecto clínico refiere a la dimensión de escucha e implicación, sin embargo, son dimensiones que no se desarrollarán en el presente ensayo.

investigación y la acción (Enriquez, 1994). Cruce donde los enunciados y la generación de conocimiento operan de manera provisoria a fin de aportar a tejer esta red, construyendo un conocimiento que emerge cuando el pensamiento se sabe responsable (Lourau, 2001).

El paso clínico en ambos casos se asocia a la *escucha*, al descentramiento de las propias nociones para escuchar los sentidos que se abren en el proceso de investigación-intervención. Enriquez (1994) entiende esta dimensión vinculada al

“(...) interrogar las relaciones entre objetos-sujetos de la investigación y sobretodo a favorecer una *nueva palabra* (y los *nuevos operadores*) ya que permite, por la rememoración, la asimilación, el cuestionamiento; tomar en cuenta los deseos que cada uno sienta emerger en sí mismo, sin saber siempre por qué; otras representaciones de sí mismo y de los otros y concebir el mundo como movimiento y como llamado a la vida” (Enriquez, 1994, p.9).

En este modo de trabajo científico, el ejercicio sustancial es el de repensar el modo en el que se establecen las relaciones sociales de conocimiento, resultando esencial reconocer la diversidad de saberes que se encuentran y se tensionan. Estos encuentros son desiguales y están atravesados por relaciones de poder que es preciso reconocer y discutir, pero que en definitiva no invalidan el encuentro. Precisamente, es en este encuentro que se habilita la construcción de prácticas emancipatorias. Por lo cual, si somos críticos frente al conocimiento que se pretende universal, es necesaria esa misma mirada crítica frente la presencia de nuestro conocimiento en el territorio.

Estos reparos en conjunto con las claves de enfoque hacen a construir una aproximación propia de un pensamiento y agrego, una investigación-acción, que se sabe responsable.

Otra de las disputas que hacen al campo académico tienen que ver con la interdisciplina. Las hegemonías, los silencios y las diferencias que se vuelven en inconmensurabilidad también operan entre las disciplinas, entre los saberes académicos que disputan lugares de poder dentro del campo. Sin embargo, la discusión pivoteó con más fuerza en torno al planteo de que los ***problemas son indisciplinados***, por lo cual el desafío es mayor. Hace falta la interdisciplina, pero no alcanza, se requiere avanzar hacia un diálogo horizontal y democrático del conocimiento, ya que aparece como una forma clave de aproximarse a la comprensión de esta inconmensurable complejidad. Campo académico y disciplinas entre sí, que deben tener la capacidad de no refugiarse en fronteras

estancas a fin de construir capacidad de resolver problemas, pero esto debe desplegarse en conjunto con los actores sociales que son quienes hacen ser a los procesos que buscamos aproximarnos, lo cual nos enfrenta a un *diálogo multicultural*.

## **Sobre el diálogo multicultural**

Existen términos que se emplean ampliamente, y en su uso, pareciera construirse una aparente transparencia respecto a su sentido. Por ejemplo, si preguntamos ¿Qué es ciencia?, es probable que cada uno tenga una respuesta aprendida que asumimos como universal. Y es así como nos enfrentamos a nuestro propio “idioma analítico” de la academia, la universidad, lo cual resulta necesario abordar reflexivamente, cuando nos encontramos frente a problemas que exceden los límites de las formulaciones “de laboratorio”. Antonio Cruz (2017) formula los siguientes interrogantes: “¿Cómo se produce ciencia y tecnología de los de abajo? ¿A quién se confronta este conocimiento? ¿Qué fuerzas pueden potenciarlo? ¿Qué papel pueden cumplir aquellos/aquellas que están dispuestos a enfrentar la cuestión desde un punto de vista de los “sin ciencia”? ¿Qué métodos pueden ayudarnos en esta construcción?” (Cruz, 2017. P.2).

En esta línea es que se recupera el interrogante de Boaventura de Sousa Santos (2011) que nos interpela desde lo epistemológico y político respecto a que el silencio hable sin que sea por mediación o habilitación del lenguaje hegemónico. Inquietud enraizada en el objetivo de poner bajo análisis las particularidades del desarrollo de una investigación de una beca doctoral en relación a una temática que se teje a partir de procesos y grupos sociales particularmente vulnerabilizados, como son los sujetos en el proceso de salida de dispositivos de encierro (cárceles y hospitales monovalentes psiquiátricos) a partir de enfocar la inclusión del trabajo en este proceso de salida. Un cuestionamiento válido en este sentido resulta poder reconocer, identificar y trabajar sobre las particularidades del conocimiento académico y su manera de operar en estos espacios sociales que son las prácticas que desarrollamos. ¿Podemos sólo responder nuestras preguntas? Aquí se trata de reconocer el encuentro entre procesos sociales y procesos de investigación, y delinear posibles líneas de construcción de un conocimiento emancipador.

Boaventura de Sousa Santos (2011) refiere que la construcción de un conocimiento emancipador tiene tres implicancias para las ciencias sociales. Aquí nos detendremos en la primera implicancia que el autor señala, y más adelante, en la tercera.

En relación a la primera, la define como *del Monoculturalismo al Multiculturalismo*, planteando las dificultades y desafíos en relación a la posibilidad de construcción de un diálogo multicultural.

Boaventura de Sousa Santos alude a esto con absoluta precisión:

“Los silencios y las necesidades impronunciables únicamente se pueden comprender mediante la ayuda de una sociología de las ausencias que sea capaz de avanzar a través de una comparación entre los discursos hegemónicos y contrahegemónicos disponibles, al igual que a través de un análisis de las jerarquías que se dan entre ellos y de los espacios vacíos creados por dichas jerarquías” (Boaventura de Sousa Santos, 2011, p.8).

En función de este planteo, entiende dos dimensiones como cruciales en dirección al diálogo multicultural propuesto: 1. El otro es reconocido sólo si se lo considera generador de conocimiento, vale decir, discutiendo la posición hegemónica de la ciencia como única capaz de producir conocimiento, posicionando el saber de la ciencia en un intercambio de voces. 2. Tender a la construcción de diferencia con inteligibilidad, trabajo constante en el encuentro con organizaciones sociales, como es el caso del proyecto de cooperativas de personas que atraviesan la última etapa del tratamiento penitenciario. Cambio de lugar del rol, requiriendo una revisión continua de lo que se hace y de lo que se cree saber, desde preguntas que rodean el problema, tratando de aproximarse a este: ¿Alcanza con explicitar quiénes somos? ¿Qué hacemos? ¿Nos entendemos? ¿Investigar? ¿cooperativas? ¿organización?

En base a desarrollar conocimiento para abordar problemas, es que se tematiza aquí el desafío de la *incubación de cooperativas*, ante el hecho de que los procesos que están atravesando las cooperativas nos cambian (como equipo) de lugar todo el tiempo, donde estas van tomando vida propia y reconfigurándose los lugares, pero sin embargo se vuelve una encrucijada a la hora de pensar la intervención (e investigación), la cual depende de las iniciativas y el trabajo autónomo para sostenerse como cooperativa, pero que difícilmente se ha podido sostener alguna iniciativa por fuera del equipo que acompaña. Donde se requiere insistir en la pregunta por la continuidad en cuanto proyecto cooperativo, cuando en la respuesta respecto al “afuera” insiste el “no sé”. Procesos que demandan desde la posición de investigador-participante el ir de las respuestas a las preguntas, a fin de indagar los impensables que se entran en este campo de problemas (Fernández, 2007). Así, en la multiculturalidad que nos interpela en el caso de las cooperativas nos lleva una y otra vez a retomar

preguntas casi embrionarias: ¿Qué se entiende por cooperativa? ¿Son compatibles nuestras comprensiones al respecto? ¿Qué es trabajo? ¿Cuándo estamos trabajando y en función de qué lo organizamos? ¿Para qué está la Universidad ahí? ¿Qué busca cada cooperativista en la cooperativa? ¿Cuál es el que-hacer del equipo y cuál el de los cooperativistas?

Aun reconociendo las tensiones y el cuestionamiento constante que incluye adentrarse en el encuentro de la academia, de un proceso investigativo y una organización social con sus problemas que se reconfiguran constantemente, este resulta un encuentro necesario para ponerle límites al poder. Y una entre las tantas posibles preguntas organizadoras en este sentido es: ¿Cómo transitar el camino del conocimiento a las herramientas? Es decir, como poner en la mesa el conocimiento disciplinar, junto con otros conocimientos, sin borrarse.

Dagnino, Brandão & Novaes proponen como concepto posible que responda a la pregunta anterior el de *orgware*, como capacidad de organización a desarrollar, guarda particular vínculo con el valor de desarrollar tecnologías sociales, las cuales solo pueden constituirse como tal cuando tiene lugar un proceso de innovación, un proceso del cual emerja un conocimiento desarrollado para atender los problemas que enfrenta la organización del grupo de actores involucrados (Dagnino, Brandão & Novaes, 2004). Construir tecnologías críticas, tecnologías sociales para recomponer el tejido en acción, en este caso en relación al trabajo en el proceso de salida de personas que han transitado por dispositivos de encierro-cárceles.

## **Construcción de conocimiento-procesos de intervención: de la acción conformista a la acción rebelde**

¿Cuál es el tejido en cuestión? En primera instancia, se debe atender al hecho de que se trata de una cooperativa donde casi todos sus integrantes son o han sido personas privadas de libertad, lo cual genera una constante *interferencia de lógicas*. Donde, por un lado, la instalación de la lógica del trabajo como actividad con otros, habilita a poder detectar la apertura de nuevos sentidos sobre lo que se sabe, los modos de transmisión e intercambio con otros. Sin embargo, la contaminación de la lógica carcelaria vuelve a imponerse frente a los cambios de escenario y las condiciones imperantes, reproduciendo sus modos de intercambio y toma de decisiones ancladas en jerarquías, desconfianzas, control, individualismo, burocratización.

Por otro lado, tanto el proceso de investigación como el de intervención que se buscan poner bajo reflexión y diálogo en el presente artículo se ubican –con

sus particularidades– en relación a una problemática con aspectos comunes: el *trabajo*, particularmente la inclusión al trabajo de personas que están en el proceso de salida de la cárcel, en un caso preguntándose sobre las condiciones en la que esto se produce y su correlato subjetivo, y otra proponiendo una alternativa de un modo de organizarse de manera cooperativa, autogestiva y solidariamente en relación a la cuestión del *acceso al trabajo*.

Lipietz (1997) afirma que un régimen de acumulación aparece como el resultado macroeconómico del funcionamiento del modo de regulación a partir de un modelo de organización del trabajo. Así, y en conjunto, dan forma a un modelo de desarrollo, que debe coincidir con cierto modelo posible de “felicidad”. Particularmente, en relación a los modelos de organización del trabajo, se refiere a los principios generales que gobiernan la organización del trabajo y su evolución. El autor por otra parte, da particular énfasis a la determinación que imponen los modos de regulación en dicho modelo de desarrollo, como aquellos mecanismos –formas institucionalizadas– que realizan el ajuste de los comportamientos (contradictorios y conflictivos) de los individuos a los principios colectivos del régimen de acumulación (a nivel de costumbres y principios). Operatoria de sentido, agrego, tendiente a la producción de un tipo de subjetividad que pueda sostener y reproducir ese modelo de desarrollo.

En esta clave, vale avanzar en el análisis de lo que conduce a que se indaguen ciertos aspectos en este momento y no en otro.

¿Por qué proponer un modo cooperativo de trabajo en relación a las personas privadas de libertad? ¿Por qué ubicar la pregunta por el trabajo en el proceso de salida de la cárcel?

Sabemos perfectamente que de una cierta cantidad del conocimiento científico se pueden generar varios tipos de tecnología para resolver el mismo problema, y que la tecnología que se adopte es aquella que está de acuerdo con los valores de la sociedad que la produce (Herrera, S/F), por lo cual para ubicarnos en este marco más general del desarrollo es dable plantearse entonces: ¿En qué disputa de sentido –y de poder– nos encontramos respecto a la concepción de desarrollo, cuando proponemos como modo tecnológico de resolución del tema del trabajo, la organización cooperativa?

Por otra parte, Dagnino, Brandão & Novaes (2004) sostienen que ante el desarrollo del neoliberalismo luego de los años ´80 resulta natural que se difunda la preocupación por las bases tecnológicas de un proceso de recuperación de la ciudadanía de los segmentos más penalizados, buscando la interrupción de las trayectorias de fragmentación social y de estrangulamiento económico interno del país, y la construcción de un estilo de desarrollo más sustentable.

Así, y ante el reconocimiento de la expulsión del mercado laboral asalariado, y la heterogeneidad de trayectorias laborales en las personas privadas de libertad, se delinea la relevancia de favorecer emprendimientos laborales colectivos, asociativos, autogestivos, que recuperen la cooperación como modo de disindividualización y desfragmentación. Estos pueden ser un *orgware*, una capacidad organizativa relevante en el momento bisagra de la salida del encierro a un mercado laboral de las características señaladas.

Respecto a por qué ubicar la pregunta por el trabajo, se asume con L'huillier (2013) que el valor *del trabajo* aparece como determinante en los actores sociales con los que trabajamos, ya que:

“Formar parte del sistema, fabricar objetos visibles y útiles afuera, retomar un vínculo con el mundo y preservar su dignidad, acceder a un lugar en el intercambio, son tantas maneras de decir que *el trabajo tiene una función social esencial*: permite no dejarse absorber totalmente por la máquina penitenciaria, por el *apartheid* espacio-temporal del encierro. Es entonces una manera de preservar una representación de sí mismo que permita dejar abierta la pregunta: ¿mañana, afuera?” (L'huillier, 2013, p.1020).

Por último, y a modo de cierre, sólo resta reflexionar respecto a lo que Boaventura de Sousa Santos (2011) nos advierte respecto a las implicancias del conocimiento como emancipación, la cual define como el paso de la *acción conformista a la acción rebelde*, siendo la tarea más importante de la teoría posmoderna el explorar y analizar todas las formas específicas de socialización, de educación y trabajo que promuevan la generación de subjetividades rebeldes, o por el contrario, de subjetividades conformistas (Sousa Santos, 2011). Esto abre a dos fuertes líneas de interpelación de las discusiones desarrolladas en este ensayo. Por un lado, el lugar de la Universidad/academia: para favorecer condiciones de acción “rebelde” debemos comenzar por la construcción y análisis permanente respecto de la relación ciencia/universidad con los procesos sociales con los cuales trabajamos de manera conjunta, advirtiendo sobre la ética de una relación cuando sólo asume un carácter de tipo “extractivista” (de datos) y no una modalidad de diálogo y construcción multicultural, favoreciendo una diferencia con mutua inteligibilidad. Y, por otro lado, en relación al abordaje de la subjetividad y el trabajo, el desafío se ubica en favorecer condiciones que recompongan y reposicionen a los sujetos y sus saberes-hacer incorporados, disponiendo condiciones para la apropiación de un modo de trabajo con otros y



en diversos escenarios, construyendo un espacio donde poder ser algo más que *solo preso*.

## Bibliografía

- CRUZ, A. (2017) "*Tecnologias sociais: a construção coletiva do saber, da ciência e da técnica*". Material uso interno curso: "Taller de Investigación e Intervención con organizaciones sociales populares de base territorial con foco en trabajo, producción y acción colectiva". CELFI, Facultad de Ciencias Sociales, UNC.
- DAGNINO; BRANDÃO & NOVAES (2004) "*Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social*", en Lassance Jr., A. et al. *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. (pp.15-64). Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil.
- DE GAULEJAC, V; HANIQUE, F; ROCHE, P. (Coord.) (2007) *La sociologie Clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Paris: Érès.
- ENRIQUEZ, E. (1994) "*La psicología en la encrucijada de las transformaciones sociales*", en *Revue Internationale de Psychosociologie*, 1 (1), 1-29. [Traducción al español por Lic. Ana María Correa. Prof. titular Cátedra de Psicología Social. Fac. Psicología y Dto. Cine Escuela de Arte de FFYH. UNC. 2000.]
- FERNÁNDEZ, A.M (2007) *Las lógicas colectivas*. Buenos Aires: Biblos
- GÓMEZ NÚÑEZ, N. (2010). *Cambios culturales en la organización económica ubicada en medios sociales urbanos pobres. Estudio de casos de las organizaciones económicas de la comuna de Huechuraba, Región Metropolitana, Chile*. (Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires). Recuperada de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/2647#.Wq7TPWrOXIW>
- HERRERA, A. (S/F) Conferencia en el Primer seminario Internacional sobre Tecnologías Adecuadas en Nutrición y Vivienda, PNUMA, México.
- L'HUILIER, D. (2013) "*El trabajo como instrumento de resistencia a la opresión carcelaria*", en *Universitas Psychologica*, 12(4), 1011-1024.
- LIPIETZ, A. (1997) *Elegir la audacia: una alternativa para el siglo XXI*. Traducción Jaime Vergara Antuña. Madrid: Editorial Trotta.
- LOURAU, R. (2001) *Libertad de Movimiento. Una introducción al análisis Institucional*. Buenos Aires: Eudeba.
- SOUSA SANTOS, B. (2011) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid/Bogotá: Trotta/Ilsa.

# EL TRABAJO COMO DISPOSITIVO DE GOBIERNO DE POBLACIONES VULNERABLES

Teresita Pereyra<sup>570</sup>

## Resumen

En esta presentación se entiende el trabajo como un dispositivo estructural y dinámico que regula la conflictividad social. Junto a la prisión, constituye una invención (Foucault, 2002) para controlar aquellos sujetos que no pudieron ser subordinados en una territorialidad histórica, política y económica particular, en el contexto de sociedades capitalistas. Ambos conducen las políticas sociales y criminales, para el gobierno de poblaciones vulnerables. A través de ellos el control social, como expresión del imaginario punitivo, politizan el sufrimiento derramándolo más allá de los muros de la cárcel, en el espacio carcelar.

**Palabras claves:** control social – dispositivo – espacio carcelar

## Introducción

Entendiendo las instituciones como espacios dialécticos entre lo subjetivo y lo social, a través del enfoque socio institucional se analizan factores estructurales y dinámicos presentes en el campo penal como dispositivos de control social orientados al gobierno de grupos poblacionales en vistas a un proyecto de sociedad dominante. Se reconstruye el proceso de institucionalidad del estado nación, a partir de la categoría trabajo, diferenciando tipologías duales de sujetos trabajadores y delincuentes, hacia quienes se implementaron medidas de políticas públicas que giraron entre la asistencia y la coerción, por momentos diferenciándose y por otros acercándose. Proyecto que perdura y se extiende a través del imaginario socio punitivo, el cual hace extensivo los mecanismos penales al campo extrapenal, a través de diversas formas de control social que se derraman sobre el espacio carcelar infundiendo una cuota de sufrimiento que puede ser evitable políticamente.

Los cambios acontecidos con el nuevo milenio acarrear transformaciones en el mundo del trabajo y el campo del control del delito. Paradójicamente es el contexto en el que emerge el paradigma de los derechos humanos como

---

<sup>570</sup> Profesora adjunta de Sociología Criminológica, Carrera Lic. en Seguridad, UNVM; docente ad-hoc y Adscripta del Seminario Criminología y Trabajo Social, FCS, UNC. Miembro del equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH), UNC. Correo electrónico: teresitapereyra@hotmail.com

enfoque que conduce las políticas públicas y sus instituciones, el cual revertirá el criterio de demarcación para la asistencia como para la pena, deviniendo el acceso de los derechos, encontrándose el derecho al trabajo entre los derechos económicos, sociales y culturales, configurando nuevas subjetivaciones emancipatorias.

## **Control social, dispositivos institucionales y sujetos**

A lo largo del proceso investigativo que se viene realizando en el campo de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad<sup>571</sup> hemos podido dilucidar acerca de las instituciones encargadas de impartir justicia, valiéndonos de herramientas conceptuales del enfoque institucional (Lourau, 1975-2001; Kaes, 1989; Enriquez, 1992; Kamisky, 2010).

Partiendo de una acepción amplia, el diccionario de Ciencias Sociales (Littré) dice que la Institución es *“aquello que da comienzo, lo que establece, lo que forma”*, dando cuenta de una función social de conformación de valores y de regulación para mantenerlos vivos. En esa tarea interviene una violencia estructural, que conforma la cultura, que pone limite a las pulsiones humanas constituyentes de los sujetos, siendo las instituciones las encargadas de transmitir las y actualizarlas, produciendo el carácter paradójico del vínculo social que enunciado como protección genera malestar y sufrimiento institucional (Puebla et. al., 2014; Correa, 2011). De este modo, las instituciones son espacios de condensación de lo subjetivo y lo social que se configuran en un proceso dialéctico que conjuga a sujetos y procesos históricos, políticos, económicos, sociales, científicos, definiendo los modos relacionales y las subjetividades que están en juego en la organización y en las prácticas dominantes que hace que un proyecto de sociedad mantenga predominio sobre otros (Lourau, 2001, p. 9-21). Las dinámicas socio-institucionales, en consecuencia, se producen y reproducen en relaciones de poder y se fijan temporalmente en las prácticas.

---

<sup>571</sup> Se sintetizan aquí resultados de investigaciones realizadas por el equipo interdisciplinario del CIFYH y el SECyT de la UNC. En el mismo participo desde el año 2008 en los siguientes proyectos: Acceso a la Justicia de Sectores Vulnerables. Región centro-Cuyo. PICTO 2010-0044. Directora: Daniela Puebla. UN de San Juan; Representaciones sociales: derechos y seguridad. Acceso a derechos de población privada de libertad”, Período 2013-2014; Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a la justicia, Período 2014-2015; Producción de sentidos y subjetividad en el espacio carcelar, Período 2016-2017. Todos bajo la dirección de Mgr Ana Correa.

Entendiendo las instituciones como dispositivos<sup>572</sup> de gobierno de la población, la tarea de control social se enmarca como un espacio polivalente del poder del estado (Zaffaroni, 1988; Cohen, 1988; Pegoraro, 2008; Puebla, 2001). Como tal irá dirigido no solo a los controles sociales punitivos del estado sino también a los no punitivos, incorporando la cuestión del poder orientado al gobierno de la población:

*“El ejercicio del poder consiste en guiar las conductas posibles y ordenar los resultados probables. Básicamente el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o una vinculación de uno al otro que una cuestión de gobierno... Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros”* (Foucault, 1982, p. 220). Citado por Simon (2006, p. 78).

El concepto de dispositivo permite develar cómo las instituciones se fueron configurando en función de ideologías sustentadas en la dominación, legitimando la coerción; y cómo el enfoque de derechos, a partir de los compromisos internacionales adquiridos con la consolidación democrática, interfiere tanto en la configuración de las políticas públicas, a través de las instituciones, contribuyendo a la configuración de nuevas subjetivaciones.

El análisis socio-institucional nos permitió abordar las instituciones del sistema de justicia desde dos niveles, un *nivel estructural* y un *nivel dinámico*.

En el *nivel estructural* se analiza el sistema simbólico cultural, el cual, según Enriquez (1992), ofrece

*“un conjunto de valores y de normas una manera de pensar, un modo de aprehensión del mundo”* como también *“una armadura estructural que se cristaliza en cierta cultura, asignando roles y funciones (...) y, desarrolla un proceso de formación y socialización a fin de que cada miembro pueda definirse en relación a un ideal propuesto”* (Enriquez, Op. Cit., p. 35).

Estos aspectos, del sistema simbólico cultural, proponen o disponen los mecanismos y operaciones de legitimación en las Instituciones y dan cuenta de la tensión entre lo que las instituciones son y lo que creen ser, los discursos de un orden y el deber ser de una sociedad democrática.

---

<sup>572</sup> En el sentido dado por Foucault (1985), un dispositivo es *“un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos”*, (p. 138)

El *nivel dinámico* examina la tensión que se produce en las prácticas, develando las dificultades y/o barreras para el acceso a la justicia que dan cuenta de contradicciones y paradojas entre discursos, prácticas, creando imaginarios y subjetividades concretas. Los aspectos dinámicos dan cuenta de los fines de la institución y la organización que adopta para cumplirla. En palabras de Enriquez (Op. Cit.): “*Aparece así como una modalidad específica y transitoria de estructuración y encarnación de la institución (...) traduce la forma de la división del trabajo de la repartición de la presunción de competencia y de responsabilidad*” (Enriquez, Op. Cit., p.52-54). La forma de organización se traduce en las prácticas, en circuitos y barreras (visibles e invisibles) que acercan y/o distancian las distribuciones de responsabilidades, las configuraciones de sentidos y las representaciones sociales legitimando o deslegitimando su razón de ser; y fundamentalmente acarreado consecuencias concretas para los sujetos que operan y son destinatarios de ellas.

Estructuralmente, el modo como fueron pensadas y organizadas las instituciones, siguiendo el proyecto moderno/positivista/capitalista se sostienen en una ideología de defensa de la sociedad que generó una falsa conciencia (Barratta, 1998) sobre las funciones de las instituciones, que se sostuvo y difundió mediante diversos mitos que calaron en lo cultural y perduran como obstáculos para avanzar en la consolidación de un estado de derechos. Dando centralidad al trabajo, uno de esos mitos es la separación dicotómica entre trabajadores y renuentes al trabajo, sintetizada en el binomio ciudadanos-delincuentes, lo cual deriva en la segregación y el aislamiento de los conflictos (y de los conflictivos). De allí parte la consideración que la sociedad es para los ciudadanos y la cárcel para los delincuentes, en la creencia de que “*la cárcel es un lugar merecido de encierro y castigo de aquello que la sociedad no puede controlar*” (Correa, León Barreto, Pereyra, 2014). Así se fue configurando el máximo de expresión punitiva con raigambre en el *imaginario social punitivo* que posibilita que lo simbólico y lo cultural se establezca mediante mitos unificadores. De ese modo se preserva materialmente que las cosas se mantengan perpetuándose a sí mismas con respuestas que son más de lo mismo, como dispositivos de gobierno (Foucault, 1987) para que nada cambie.

Sin embargo, el revisionismo de cambio de siglo, con el aporte de pensadores críticos develaron que tanto lo penal como lo social surgen en el contexto de la modernidad como categorías dicotómicas desde las cuales se configuraron las instituciones de las sociedades modernas (Foucault, 2002; Donzelot, 2007); y que la cárcel no existe sin el apoyo de la sociedad sino que entre ellas

existe una permeabilidad que da cuenta de una tarea de control social entre el adentro y el afuera (Rusche & Kirchheimer, 2004 ; Baratta: 1991).

El análisis de las dinámicas socio institucionales, por su parte, nos condujeron a visibilizar que la organización institucional se sostiene sobre dispositivos engañosos y burocráticos; fundamentalmente la pena no está dirigida solo a quien cometió el daño, ninguna persona puede rehabilitarse en el encierro y alejada de sus afectos; y difícilmente se concilian encierro con derechos, dado que en las dinámicas institucionales conviven mecanismos legales, informales e ilegales. Estas consideraciones nos llevaron a reconocer la extensión de las dinámicas institucionales al plano extrapenal, puesto que quien sufre el encierro no es solo la persona privada de la libertad. Las consecuencias de la pena se extienden a sus familias, relaciones y entorno cultural. La pena desarma y reconfigura tejidos familiares y sociales, muestra el vacío de contenidos de posibilidades de acceso al sustento económico como a otros derechos y a políticas públicas igualitarias.

De allí que arribamos a la construcción de la noción de *espacio carcelar* como un entramado material, simbólico e imaginario de prácticas y discursos que actúan más allá de los muros y de los sujetos condenados en quienes se materializa el encierro (Correa, Leon Barreto, Herranz, 2015). El *imaginario socio punitivo*, sobrepasa la materialidad del encierro y pone en evidencia tecnologías de poder que multiplican efectos de vulnerabilidad en todo el cuerpo social, produciendo más y más deterioro en pos de la normativización y en nombre de la seguridad. Esto obra como mecanismo que selecciona y excluye a grupos poblacionales (jóvenes, personas con antecedentes, inmigrantes, etc.) de la producción, criminalizándolos y obstaculizando todo proyecto de futuro. En efecto el *espacio carcelar* expande el sufrimiento y la inhabilitación a una vasta población logrando de esta manera, que se produzcan totalizaciones de sentido que amalgaman la urgencia del proyecto securitario, que desplaza la disciplina por la seguridad como mecanismo de poder.

## **Hacia una reconstrucción del proceso de configuración socio institucional en Argentina**

Para reconstruir el proceso de surgimiento de las instituciones y como ellas se van configurando en el contexto de Argentina, a partir de la centralidad dada al trabajo, como respuestas socio- preventivas y coercitivas, se recuperan algunos aportes sobre la organización del estado nación, expresado en lo económico mediante el modelo agroexportador (González, Isuani, Sábado), el que

fue complementado con mecanismos de regulación social que combinaron la cuestión social y la cuestión criminal como instrumentos de control social.

El proyecto moderno, encontró en las tendencias conservadoras y reformistas la legitimación de un orden que se impuso como civilización y progreso. Con profundas contradicciones para alcanzar los ideales de libertad e igualdad, expresadas en el campo de lo social fundamentalmente como tensiones entre la igualdad civil, la desigualdad económica y lo político, se crearon instituciones para contenerlas que implicaron prácticas y estrategias de control social que se valieron tanto de la insinuación como de la coerción para preservar la estabilidad social, las cuales también fueron avaladas por el campo de las ciencias. Para ello sirvieron los binomios positivistas escudriñados como dicotomías antagónicas que diferenciaron grupos poblacionales y herramientas diversas con las que se las trato de controlar a cada una de ellas.

En Argentina, el momento gestacional moderno es inherente a la colonización europea que transportó un estilo que invadió lo cultural, social y político autóctono cristalizado en proyecto de organización institucional del estado nación. El liberalismo económico y político de la modernidad ilustra el proceso de institucionalidad del país que en el campo del control social sigue la lógica de la escuela clásica penal y la ciencia positiva, dando lugar a un programa integrado de orden y progreso económico y político que se corresponde con la expansión agrícola ganadera, principal recurso nacional. El llamado Modelo Agro Exportador en Argentina se va gestando junto al movimiento independentista, adoptando como método la acumulación capitalista y de desposesión originaria como parte de un proceso sistemático de expansión territorial para el fortalecimiento del gobierno federal. La constitución de 1853 refleja estas ideas en una concepción de Estado como garantía de orden y en políticas de tipo tutelares que fueron posible gracias a la implementación de una serie de controles económicos y la creación de una serie de normativas entre las que se encuentran el código civil y el primer intento de codificación penal que se conoce como proyecto Tejedor de 1864 (Isuani, 1988).

La importación cultural de la escuela criminológica positivista, entre 1890 y 1920, condujo las reformas de las instituciones con las que pretendieron identificar, interpretar y controlar la ética del trabajo en sectores de la clase trabajadora inmigrante. Para Salvatore (2000, p. 157) el positivismo constituyó una grilla interpretativa que iluminó el isomorfismo entre el crimen, los problemas sociales y los mecanismos para controlarlos, sentando las bases del estado médico legal. Emerge la asistencia como dispositivo preventivo, mediadora entre lo económico y lo político; y la pena penitenciaria como instrumento modelador

de las clases bajas siguiendo las ideas europeas iluministas y retributivas del aislamiento silencioso, nocturno, la disciplina, la educación y trabajo (Salvatore, 2000; Caimari, 2012). Dos vías que se sostuvieron en la diferenciación dual de la población: la masa de trabajadores inmigrantes y los excluidos del trabajo.

Tanto la pobreza como la criminalidad eran consideradas parte de un orden natural y representaban una amenaza a la moral y al equilibrio social. Empiezan a diferenciarse categorías poblacionales, de respetables y entre pobres válidos e incapacitados que requerirán tratamientos diferenciados que progresivamente dividirán la población entre clases laboriosas y clases peligrosas. Ante esto, la pena como medio de defensa social extendió el control social en vistas a la gobernabilidad de los problemas urbanos, en la convicción de que había que cambiar la ciudad para cambiar la sociedad, extendiéndose el control como tutela a las familias populares para moralizarlas en hábitos de puericultura y el ahorro, difundiendo un modelo de familia acorde a las concepciones que de ella tenía la elite dominante (González, 1984).

En ese sentido, las reformas en la institucionalidad del estado se apoyan en la ciencia y la administración para su tratamiento, adoptando la prevención, un fuerte porte moralizador que se diferencia de la acción represiva del control. De ese modo la cuestión criminal se conecta con la cuestión social, afrontando los temores de la clase dominante sobre el contagio entre los mundos del trabajo y del crimen. Parafraseando a Foucault (2002), la modernidad fue creando las instituciones y también las distintas instancias para conocerlas, explicarlas y controlar los propios problemas.

En el contexto del siglo XX se avanza en la creación de instituciones que se cristalizan en políticas sociales preocupadas por la etiología y la terapéutica para la rehabilitación. Se destacan la Penitenciaría Nacional de Buenos Aires (1877), la Sociedad de Antropología Forense (1888), el Instituto de Criminología (1902), la Ley de Residencia de 1902, de Defensa Social de 1910, de Patronato de la Infancia de 1919, el Código Penal de 1921.

Bajo la lógica positivista se legitimó la desigualdad social en el carácter organicista de la sociedad y miró a los sujetos a partir de desviaciones patológicas y déficits individuales, que requirió determinada intervención entendida como “ajuste y adaptación”. La asistencia fue racionalizada y normatizada como una forma de control de las condiciones de vida del proletariado, para brindar respuestas inmediatas e individuales a esa situación de carencia y la privación de la libertad emerge como recurso de mano de obra gratuito para solventar los proyectos del estado (Caimari, 2012).



Avanzada la segunda mitad del siglo, hacia fines de los años 60, en que el modelo desarrollista irrumpe a nivel nacional, puede reconocerse la reposición de un proceso de penetración del capital internacional con vistas a la industrialización que integra programas de desarrollo con la seguridad, que se define en los 70, en un contexto de gobierno de facto, por la incorporación del imperalismo financiero transnacional. Los discursos institucionales ocultaron y desvirtuaron la función que tanto el trabajo como la prisión asumen en la tarea de controlar y dominar, ambos como herramientas selectivas para definir a quienes incluir y a quienes excluir. Herederos y rehenes del capitalismo y su sistema político, los regímenes del trabajo y pena interaccionan en una dinámica que impone valores y prácticas sociales que son excluyentes. Esta concepción, se correspondió estructuralmente con una economía fordista y una política keynesiana, que se sostuvo mientras perduró el Estado de bienestar.

No obstante, el escenario trazado desde mediados de los años 1970, cristalizado en la década de los 90 reposicionará las estrategias seguidas en la intervención estatal, tanto en el campo de la política social como en la política criminal. Este proceso encuentra al tercer milenio envuelto en una serie de crisis que afectan al Estado, al trabajo y a las identidades individuales y colectivas, mostrando una reactualización del campo social en la vinculación entre pobreza y prevención del delito, enalteciendo la responsabilización individual (Ayo, 2010, p. 223). Estas transformaciones se corresponden con un capitalismo globalizado financiero que acarrea el cuestionamiento al ideal correccional y transformaciones en el mundo del trabajo (paso del fordismo al posfordismo), que afectan la sociedad en general. Emerge la “cuestión de la seguridad” desdibujando las políticas sociales que se mimetizan con mecanismos que hasta entonces eran propios del sistema punitivo y se constituye en mecanismo de gobierno para el control de sectores poblacionales, valiéndose de estrategias actuariales (Simon, 2006).

## **¿Nuevos escenarios, nuevas configuraciones institucionales, nuevas subjetivaciones?**

En el contexto de cambio de milenio, los patrones homogéneos y estables de la modernidad, caen y la globalización instaaura el temor a la exclusión, con la cual se recrudece la criminalización de los excluidos del trabajo. La disciplina como mecanismo para gobernar la carencia y perpetuar las relaciones de poder, deja de ser suficiente ante el agotamiento del modelo industrial fordista, que irá declinando junto al estado de bienestar, para transitar hacia una economía

post fordista que repercute en la configuración de las relaciones de producción y en el mundo del trabajo. El capital se emancipa del trabajo, se produce una nueva marginalidad económica y política en la que la violencia adquiere dimensiones colectivas. El sentido tradicional del trabajo es cuestionado ante la aparición de nuevas figuras que, si bien incorporan una heterogeneidad de tareas, hacen foco en la responsabilización individual y conlleva la desagregación de los trabajadores, acarreando nuevos excluidos como excedente social, cuyas ciudadanía son desconocidas por las prácticas institucionales (De Giorgi, 2006). Estas transformaciones se corresponden con transformaciones en el campo del control social, irrumpiendo lo que Foucault llamó “el gobierno de la seguridad” como lógica actuarial de prevención del riesgo. Una nueva forma de tecnología de poder que organiza el castigo correctivo a través de la gestión de gobierno, cuyos dispositivos de seguridad tendrán como rasgos generales los espacios, la aleatoriedad de los riesgos, la normalización y grupos poblacionales (Foucault, 1978).

Ante esto, se hace imprescindible liberar el concepto de trabajo de las limitaciones impuestas por el capitalismo, que lo restringen a la producción de valores de cambio, “*para tener como horizonte más amplio el sentido de actividad creadora del hombre*” (Grassi, 1998, p. 388). El trabajo humano, como derecho fundamental, recupera el sentido ontológico de la especie humana como fundamento de la vida. En todas las épocas, aun cuando sus sentidos han variado, a través del trabajo el humano se vincula con la naturaleza y reproduce el ser social, tanto para la manutención como para la integración y la realización personal. En este sentido, no existe humano sin trabajo y pensar dicha actividad solamente como productiva es un reduccionismo que clausura posibilidades de análisis y de inclusión social. De este modo el concepto de trabajo es abarcativo a todo humano por cuanto de una manera u otra, convierte a las personas en seres trascendentes, puesto que al mismo tiempo que se transforma la naturaleza se construye identidad, se desarrollan las dimensiones de la personalidad, se interacciona con los otros, se adquiere autonomía y se construye colectivamente la comunidad.

El enfoque de los derechos humanos, entendido como un corpus producido en el Sistema Internacional de Derechos Humanos en el periodo posguerra, a partir de la labor de los Comités de los Pactos y Tratados Internacionales, introduce los derechos en las políticas públicas, abriendo condiciones de posibilidad para la revisión tanto de las políticas institucionales en vistas a la afectación de condiciones estructurales y dinámicas; como a la subjetivación política de ciudadanía. El mismo persigue como objetivo ético político la efec-

tiva vigencia de los derechos humanos para alcanzar la equidad social, étnica y de género; “*Dicho enfoque incluye una perspectiva transformadora –y no simplemente correctiva– de las inequidades existentes*” (Pautassi, 2012, p. 16). En ese sentido, modifica tanto la noción de estado como de ciudadanía e interpela al poder punitivo y reconfigura su intervención. Para los estados, constituye una referencia jurídica mínima que proporciona un fuerte impulso a la persona humana, “*configurando el límite positivizado que se aspira imponer a las ideologías que legitimen el control social en cualquier parte del planeta*” (Zaffaroni, 2005, p. 123). Dicho límite otorga atributo político a ciudadanos libres como detenidos en carácter de denunciantes hacia el estado por cuanto solo él es responsable de su cumplimiento, ya que “*el sujeto activo del ilícito iushumanista sólo puede ser el Estado*” (Zaffaroni, Op. Cit., pp. 122-125).

El trabajo en el marco de los derechos humanos trasciende la mera competencia del mercado y compromete la acción colectiva del estado, como manera de contener al poder punitivo dentro de límites compatibles (Zaffaroni, Op. Cit., pp. 129, 130). Impulsado internacionalmente por el enfoque de los derechos humanos, el trabajo como derecho se constituye en condición de posibilidad a través de políticas públicas inclusivas para la realización efectiva de derechos en circunstancias específicas y con sujetos concretos, en el sentido dado por Grassi (Op. Cit.):

*“... estrategias de empleo atendiendo a las actividades humanas ‘no productivas’ desde el punto de vista de la acumulación capitalista –la producción artística, intelectual, de servicios socio-comunitarios o el desarrollo de habilidades y talentos especiales– como trabajo socialmente valioso, aunque no produzca valor económico”* (Grassi, Op. Cit., p. 397).

Con ello, el enfoque de derechos humanos, interpela y atraviesa la institución penitenciaria y la sociedad en general, produciendo situaciones y reacciones que problematizan las lógicas institucionales. Ubicar el derecho al trabajo entre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales constituye una bisagra que confronta con el binomio entre afuera y adentro, entre sociedad y cárceles; permite pensar y problematizar ambas categorías de manera integral e inclusiva.

## **Conclusiones**

Se ha intentado en el presente trabajo delimitar como se fueron configurando las instituciones sociales y penales en la organización de Argentina, a partir de

la colonización y el despojo a los pobladores originarios, en pos de un proyecto de sociedad moderna/capitalista. Dicho proceso da cuenta de los ideales de los reformadores cuando pensaron las instituciones, influenciados por el pensamiento positivista en vistas al orden y el progreso, desde una lógica de neutralidad científica que negó las consecuencias de las contradicciones económicas y políticas; y condujo a crear categorías de sujetos como clases laboriosas y clases peligrosas. La estructura dada por el proyecto moderno/positivista/capitalista a las instituciones se consolidó burocráticamente, calando en el imaginario social perpetuando mitos que perduran en las prácticas, extendiendo las medidas punitivas al campo social.

Ante las transformaciones económicas y penales devenidas en el marco del nuevo milenio que expone a las instituciones a retrotraerse a la responsabilización individual y al castigo incivilizado (Pratt, 2000), el enfoque de los derechos humanos emerge como interferencia para constituirse en condición de posibilidad que obre cambios tanto en las configuraciones institucionales que deben cumplimentar compromisos internacionales, como en la conformación de nuevas subjetivaciones en los sujetos para que interfieran en los dispositivos de gobierno.

## Bibliografía

- ANIYAR, Lola. 2010: *Criminología de los Derechos Humanos. Criminología axiológica como política criminal*. Editores del Puerto SRL. Buenos Aires
- AYOS, Emilio (2010): *“Individualización y prevención social del delito en Argentina: la reactualización de las ‘clases peligrosas’”*, en Revista *Katál*. Florianópolis v. 13 n. 2 p. 220-228 jul./dez.
- BARATTA, Alessandro (1998) *Criminología Crítica y Crítica del Derecho Penal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- COHEN, Stanley: *Visiones del Control Social*, PPU, Barcelona, 1988.
- CAIMARI, L. (2012) *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- CORREA Ana (2011) *“Sociedad, instituciones y subjetividad”*. Ficha de Cátedra de Psicología Social. Universidad Nacional de Córdoba.
- CORREA; Ana (2009): *“Universos de significados donde se declinan las representaciones sociales del trabajo”*, en CORREA, A. (Comp.), 2009: *La fase borrosa de las Representaciones Sociales*. UNC. Pág. 152-167
- CORREA, Ana; BATTAN HORENSTEIN Ariela; PERANO, Jorge; LEÓN BARRETO, Inés; PEREYRA, Teresita (2014): *“Acceso a Derechos Económicos Sociales y Culturales”*

- en Cárcel*”, en PUEBLA, María Daniela [et. al.] (Directora): *Acceso a la justicia de sectores vulnerables en la Región Centro Cuyo*. UN de San Juan.
- CORREA, Ana; BATTAN HORENSTEIN, Ariela; CASTAGNO Mariel; LEON BARRETO, Inés; PEREYRA Teresita; HERRANZ, Melisa; PAEZ, José Ignacio (2014): **“Barreras visibles e invisibles en el acceso a derechos. Una mirada desde los discursos y las prácticas en cárceles de Córdoba (Capital)”**, en Lucía Bonafe [et. al.]: *Mirar tras los muros: situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba; Editorial de la Universidad Nacional de Río IV, <http://www.unc.edu.ar/extension-unc/vinculacion/observatorio-ddhh/informe-mirar-tras-los-muros>.
- CORREA, LEÓN BARRETO, HERRANZ. **“Espacio carcelar configuración desde las prácticas institucionales”**. II Jornadas De Sociología: “Balances y desafíos de una década larga (2001-2015): aportes y debates desde la Sociología” Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Mendoza. 2015
- CORREA, LEÓN BARRETO, PEREYRA. **“Imaginario Punitivo: mitos y representaciones en la cárcel”**. IIIº Jornadas de Debate y Actualización en Temas de Antropología Jurídica. Campus Miguelete – Universidad Nacional de San Martín. 2014.
- DE GIORGI, Alessandro (2006). **El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud**. Edición Traficantes de Sueños. Madrid.
- DE GIORGI, Alessandro (2009). **“Hacia una economía post-fordista del castigo: la nueva penología como estrategia de control post-disciplinario”**, en *Delito y Sociedad*, Revista de Ciencias Sociales Año 18 N° 27. UNL. Pág. 45-71.
- DONZELOT, Jacques: **La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas**. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 2007
- ENRIQUEZ, Eugene (1989). **“El trabajo de la muerte en las instituciones”**, en Kaes (comp.) *La institución las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1985). **Saber y verdad**. Madrid: La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel. (2002). **Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión**. Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel [1978] 2007: **“clase del 11 de enero de 1978”**, en *Seguridad, territorio, población. Curso del College de France 1977-1978*. Buenos Aires, FCE. Pág. 15-44.
- GRASSI, Estela (1996): **“Políticas sociales, necesidades y la cuestión del trabajo como capacidad creadora del sujeto humano”**, en Villanueva, E. (coord.) (1998), *Empleo y Globalización. La nueva cuestión social en la Argentina*. UNQ. Buenos Aires. Pp. 375-401.
- GONZÁLEZ, Ricardo (1984): **“Caridad y filantropía en la ciudad de Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX”**, en AAVV (1984): *Sectores populares y vida urbana*. Buenos Aires. CLACSO. Pág. 251-258.

- ISUANI, Aldo (1988): *Los orígenes conflictivos de la Seguridad Social Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Pág. 23-98.
- KAES, BLEGER, ENRIQUEZ, FORNARI, FUSTIER, ROUSSILLON, VIDAL (1989). *Realidad psíquica y sufrimiento en las Instituciones. En La institución y las Instituciones*. Buenos Aires. Paidós
- KAMISKY, Gregorio (2010) *Dispositivos Institucionales*.1. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- LOURAU, René (2001) *El análisis institucional*. 4ta. Ed. Buenos Aires. Amorrortu. Editores.
- LOURAU, René (2001) *Libertad de Movimiento. Una introducción al análisis Institucional*. Buenos Aires. Eudeba.
- PAUTASSI, Laura (2012): “*Enfoque de Derechos en las Políticas Públicas: monitoreo y rendición de cuentas de los Estados ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos*”, en Revista *Interferencia*. Derechos y Seguridad Humana. Vol. 1 N° 3. SEU, UNC.
- PAVARINI & MELOSSI (1977) *Cárcel y Fábrica. Los orígenes del sistema penitenciario” (S XVI-XIX)*. Ed. Siglo XXI.
- PEGORARO, Juan (2008): “*Las paradojas del control social punitivo*”, en *Delito y Sociedad*, V. 1 N° 25. Buenos Aires. Pp. 7-34.
- PERANO, J; LUQUE, L; LEÓN BARRETO, I; CRISAFULLI, L; PEREYRA, T. & MACCHIONE, N. (2018): *Manual de Criminología (Primera Parte). Teorías criminológicas y (De) Construcción del Poder Punitivo*. Advocatus. Córdoba.
- PUEBLA, Daniela (2000): Apunte del Seminario de post grado: “*Respuestas de la criminología hacia finales del milenio*”, Secretaria de Post Grado, Esc. De Trabajo Social. UNC.
- PUEBLA, María Daniela (2001) “*El control social. Tipos de instrumentos, agentes, objeto y evolución histórica de los instrumentos del control social*”. Documento de cátedra Unidad Temática 2, Carrera de Especialización en Criminología. FACSO, UNSJ.
- PUEBLA, María Daniela (2008): “*Historiografía y tendencias en el control penal. Desafíos para el Trabajo Social desde la perspectiva de los DDHH*”, en Puebla, Scatolini & Mamani: *La construcción del trabajo social en el ámbito de la ejecución penal. Una mirada desde la doctrina constitucional*. Ed. Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- PRATT, John (2000) 2006: “*El castigo emotivo y ostentoso. Su declinación y resurgimiento en la sociedad moderna*”, en *Delito y Sociedad*, Revista de Ciencias Sociales Año 15 N° 22. UNL. Pág. 33-56.
- RUSCHE-KIRCHHEIMER (2004) *Pena y estructura social*. Ed Temis. Bogotá.
- SABATO, Hilda (1985): “*La formación del mercado de trabajo en Buenos Aires, 1850-1880*”, en Revista *Desarrollo Económico* N° 96. Buenos Aires. Pág. 561-593.

- SALVATORE, Ricardo (2000) **“Criminología positivista, reforma de las prisiones y la cuestión social/obrera en Argentina”**, en: Suriano, J. (Comp.): *La cuestión social en Argentina. 1870-1943*. Buenos Aires, La Colmena. Pág. 127-158.
- SIMON, Jonathan (2006): **“Gobernando a través del delito”** (1997), en *Delito y Sociedad*, N. 22, UNL Ediciones, Santa Fe, pp. 75-92.
- SOZZO, Máximo (2007) **“¿Metamorfosis de la prisión? Proyecto normalizador, populismo punitivo y ‘prisión-depósito’ en la Argentina”**, en *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*. Flacso, mayo 2007, Nro. 1 Quito. Pág. 58-73
- ZAFFARONI Eugenio Raúl (1988) **Criminología. Aproximación desde un margen**, Volumen I. Editorial Temis S. A. Colombia.
- ZAFFARONI, Eugenio (2005): **“El marco constitucional iushumanista del saber penal”**, en Zaffaroni (2005): *Entorno de la cuestión penal*. Buenos Aires. Editorial B de F. 121-130.

# “LA CUBA DE LA UNC”: COMPOSICIÓN INSTITUCIONAL Y SOCIO-CULTURAL DEL COLECTIVO ESTUDIANTIL DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN (1972-1984).

Pablo Ponza<sup>573</sup>

Carolina Wild<sup>574</sup>

## Resumen

Este trabajo es resultado preliminar de un proyecto de investigación más amplio y aún en curso, que se propone re-construir la *estructura de sentimiento* (Williams, 1980) del colectivo estudiantil de la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) –actualmente Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de la Universidad Nacional de Córdoba–, a partir de: 1) la exploración bibliográfica, 2) la documental y 3) la recolección, vía fuentes orales, de preferencias, prácticas y consumos culturales de ex estudiantes de la ECI.

El texto se propone comprobar o refutar la siguiente hipótesis de doble entrada. Por un lado, la alta participación estudiantil y militancia política de la época marcaron no sólo los rasgos identitarios del colectivo sino también el perfil institucional de la Escuela de Ciencias de la Información. Y, por otro lado, en la ECI nacieron los llamado *Grupos de Base*, expresión estudiantil del PRT-ERP en la UNC; hecho que explica por qué esta unidad académica registra y encabeza la primera minoría de estudiantes desaparecidos.

**Palabras Claves:** Desaparecidos – Escuela de Ciencias de la Información – Memoria

## Breve historia de la Escuela de Ciencias de la Información (1972-1976)

El 30 de diciembre de 1971 fue emitida una Ordenanza del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Córdoba que disponía la creación de la Escuela de Ciencias de la Información para comienzos del año venidero. Sin embargo, no fue hasta julio de 1972 que pudo entrar en funcionamiento debido a graves

---

<sup>573</sup> Investigador de IDACOR-CONICET y Profesor Adjunto de la Cátedra de Historia Argentina Contemporánea de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: pabloponza@yahoo.es

<sup>574</sup> Estudiante avanzada de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: caro.wild@hotmail.com



problemas edilicios y administrativos denunciados por un nutrido grupo de aspirantes a estudiar, organizados en asambleas junto a docentes y no docentes, interesados en concretar una apertura en condiciones razonables.

A mediados del año 1972, se creó la Escuela de Ciencias de la Información (ECI) bajo jurisdicción directa del Rectorado. La fundación de una institución pública con incidencia en el universo de la comunicación y el periodismo secundó el camino iniciado por la Universidad Nacional de La Plata, el 27 de abril de 1934,<sup>575</sup> la primera en poner en funcionamiento una Escuela de Periodismo. A nivel provincial, aunque no de carácter público sino privado, Córdoba contaba ya con la *Escuela Superior de Periodismo del Centro de la República*<sup>576</sup> fundada un año antes por Miguel Pérez Gaudio, Juan Román Pessini y Efraín Bischoff.

En su primera cohorte, la ECI contó con una matrícula de 718 inscriptos que, entre 1972 y 1976, desarrollaron sus actividades en el ex Instituto Cultural Argentino Norteamericano (ICANA), con sede en la céntrica Avenida Vélez Sarsfield 187, esquina Duarte Quirós. La comunicación como disciplina era, en esos años, casi exclusivamente identificada con la actividad en los medios y el periodismo. De allí que, desde sus inicios, el perfil de los estudiantes inscriptos fuera el de personas actualizadas y sensibilizadas con el efervescente proceso político, social y cultural, así como con la radicalidad que habían adquirido los espacios universitarios a propósito de su férrea intervención por parte de la Dictadura de Onganía desde junio de 1966. En este sentido, a la proscripción que sufría el Peronismo desde 1956, y en tanto conflicto político principal de la época, se le añadían ahora la prohibición del resto de los partidos junto a toda actividad política, la intervención de los medios de comunicación y el sistema educativo en su conjunto. De este modo, la sociedad cordobesa de los *sesenta*, por un lado, se sumergía en una primavera modernizadora en cuanto a prácticas y consumos culturales, donde fundamentalmente las mujeres comenzaban a transformar el rol sumiso que hasta allí les había reservado la organización familiar tradicional. Y, por otro lado, sufría una creciente militarización a merced de una Dictadura especialmente atenta a proyectar valores castrenses so-

---

<sup>575</sup> El 27 de abril de 1934 se dictó la primera clase en la Escuela Argentina de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata. Hoy en día, la unidad académica ha ascendido en el orden de Facultad y es conocida como Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Información extraída de la página web de la institución: <http://perio.unlp.edu.ar>

<sup>576</sup> En la actualidad, es conocida con el nombre de Centro Universitario de Periodismo Obispo Trejo y Sanabria (CUP). Información extraída de la página web de la institución: <http://www.cup.edu.ar/>

bre la ciudadanía, desde un prisma represivo en lo político, oscurantista en lo cultural y retrogrado en lo social.

¿Por qué la carrera de Ciencias de la Comunicación? Cabe recordar que, durante la década de 1960, el *Boom Literario Latinoamericano* signó los consumos culturales de toda una generación y, entre muchas de sus aristas y productos, se encontraba el llamado *Nuevo Periodismo* y las revistas político-culturales, que se consolidaron como un canal privilegiado para el debate e intercambio de ideas por fuera de los medios tradicionales (Ponza, 2010). Según Amar Sánchez (1992), dicha práctica se legitimó en todo el Cono Sur, como una herramienta útil para describir, reflejar y denunciar las miserias sociales, políticas y económicas de la sociedad capitalista occidental. En ese sentido, la instrumentación académica del periodismo y la comunicación social, acompañada por el afán contestatario y crítico de los jóvenes, convirtieron a la Escuela de Ciencias de la Información en un lugar próspero para la militancia política interesada en este nuevo espectro periodístico.

## **La ECI y su construcción identitaria**

La primera gestión estuvo conformada por el Director, Adelmo Ramón Montenegro, el Secretario General, Miguel Clariá, el Jefe del Área Contable, Juan Eduardo Llanos y una planta docente de 25 profesionales, que desempeñaban tareas en otras unidades académicas de la UNC. Sin duda, la localización de la ECI favoreció el contacto con buena parte de los actores políticos de la época, pues se ubicaba a una cuadra del local de la CGT, a escasos metros de la sede céntrica de *La Voz del Interior*, en la misma manzana del Rectorado y a una cuadra de la Facultades de Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y de Derecho.

En vísperas del breve interregno democrático abierto entre el 25 de mayo de 1973 y el 24 de marzo de 1976, la matrícula de la ECI casi logró duplicarse y, de los 718 estudiantes que ingresaron en el segundo cuatrimestre de 1972, pasaron a contabilizarse 1287 inscriptos (ECI, 1973: 1). Durante esos primeros meses de 1973, tuvieron lugar una serie de episodios de gran importancia para la construcción identitaria de la ECI, tanto puertas adentro de la institución como hacia el resto del ámbito universitario. En primer lugar, una de las tomas del Rectorado largamente recordadas, fue la que paralizó el funcionamiento del establecimiento, a propósito de un doble pedido: por un lado, el de mejoras en infraestructura y equipamiento aptos para la formación idónea de periodistas y comunicadores sociales. Y, por otro lado, el pedido de renuncia del Director

Montenegro formulado por los estudiantes, que exigían su reemplazo por Luis Grasso, un Licenciado en Filosofía muy cercano a la concepción del peronismo revolucionario, que había ganado las elecciones presidenciales con Héctor Cámpora como candidato y, momentáneamente, controlaba el Rectorado de cinco universidades nacionales, entre ellas, la de Córdoba.<sup>577</sup>

El segundo episodio fueron las *Jornadas de Contra-información*, organizadas, por primera vez, el 11 de septiembre de 1973 en repudio al Golpe de Estado de Augusto Pinochet en Chile, en desmedro del gobierno socialista de Salvador Allende. Las *Jornadas de Contra-información* fueron de gran significación, no sólo porque generaron una fuerte cohesión interna, sino también, porque reunió a cientos de organizaciones políticas que utilizaron la Escuela y el local del Sindicato de Luz y Fuerza, para debatir la situación del país trasandino, así como el escenario político local y nacional. Cabe señalar que, ese encuentro de militancia política, tuvo una su expresión periodística cuando la acción desbordó a toda la zona céntrica de la ciudad a partir de dos iniciativas de los estudiantes. La primera, entregar cuartillas con noticias y proclamas en el transporte público, a los automovilistas en los semáforos, en los locales comerciales, etcétera, a los fines de informar y sensibilizar a la ciudadanía desde una perspectiva diferenciada de la que difundían los medios de comunicación masivos. La segunda, las *Jornadas* incluyeron una radio abierta ubicada en el ingreso del edificio, a través de la cual se retransmitía *Radio Caracol* con cápsulas de contra-información que buscaban penetrar el blindaje mediático argentino solidario con el cerco mediático de la Dictadura chilena.<sup>578</sup>

La presencia pública y la permanente actitud contestataria de los estudiantes tuvieron impacto y la ECI pronto comenzó a ser identificada como un “foco de rebeldes”. Tal fue así que, tras el Golpe Policial de Antonio Navarro el 28 de febrero de 1974 –golpe y posterior intervención federal que desafectó al Gobernador y vice de la provincia, Ricardo Obregón Cano y Atilio López–, la ECI se convirtió, paulatinamente, en objeto de la represión ilegal y para policial. Sufrió, primero, las amenazas, luego, la acción intimidatoria de policías y elementos de la derecha peronista y, por último, en 1975, su lisa y llana intervención. A partir del llamado *Navarrazo*, la *Escuelita* fue permanentemente vigilada y perseguida por el flamante *Comando Libertadores de América*, versión cordobesa de la tristemente célebre *Triple A*. De hecho, en mayo de 1974, en dos ocasiones y de forma intempestiva, un grupo de militantes de la Juventud Sindical Peronista (JSP) y

<sup>577</sup> Resolución Rectoral N° 15. 8/6/1973.

<sup>578</sup> *Radio Caracol*, es considerada la emisora de radiodifusión de la *Revolución Cubana* que tiene sede en La Habana.

del *Comando de las 62 Organizaciones* dispararon armas de fuego contra el edificio, entrando y reduciendo a toda la comunidad de Ciencias de la Información, mientras los obligaban a cantar la *Marcha Peronista*. En una segunda instancia, frente a un ataque similar, varios estudiantes reaccionaron, logrando no sólo repeler a la patota, sino incluso aprehender a dos de los atacantes, quienes fueron sometidos a un *juicio revolucionario* en el Aula Magna, acto que terminó con la entrega de los atacantes en propias manos de la Policía.

Previo a la Dictadura, en 1975, y según Resolución Rectoral N° 218, Ciencias de la Información quedó intervenida y su Centro de Estudiantes prohibido. El director Luis Grasso fue reemplazado por Antonio María Requena, quien comenzó con la identificación y defeción de todo estudiante, docente o no docente que resultara incómodo para sus planes de domesticación represiva y autoritaria. Ya, tras el Golpe de marzo de 1976, la ECI fue momentáneamente cerrada entre abril y septiembre (ECI, 1976: 1), re-abierta en la casona de la Guardia Policial de Ciudad Universitaria, bajo la órbita de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y con la dirección del Delegado Militar Mayor Hugo Crossa.

## **La ECI y la UNC durante el Terrorismo de Estado**

Según *Historias recientes de Córdoba. Política y derechos humanos en la segunda mitad del siglo XX*, investigación de Silvia Romano, Norma San Nicolás y Marta Palacios, publicada en 2017, la nómina de los desaparecidos de la UNC asciende a un total de 418 estudiantes pertenecientes a 10 unidades académicas. Como mencionamos más arriba, no es menor que el Terrorismo de Estado en Córdoba comenzara a experimentarse dos años antes que en el resto del territorio nacional, ya que el conteo y registro de perseguidos, secuestrados, torturados, exiliados y desaparecidos comenzó durante el *Navarrazo*, es decir, dos años antes que en la mayoría de las universidades del resto del país.

Según dicho estudio, la edad promedio de los estudiantes desaparecidos es 25 años y el 80% cursaban una sola carrera, quedando entre las principales damnificadas Medicina con 71 desaparecidos, Arquitectura con 55, Ciencias de la Información con 52, Derecho con 51, Psicología con 41, Ciencias Económicas con 40, Ingeniería con 27 e Historia con 26 desaparecidos. Nuestros propios datos estadísticos nos permitimos precisar que el 48% de los estudiantes que cursaban la Carrera de Comunicación Social, lo hacían como única opción, mientras que el 44% mantenía estudios en paralelo en otra carrera y el 8%, incluso, estudiaba tres carreras en simultáneo. A raíz de estos datos y en base a los testimonios recogidos entre ex estudiantes de la ECI, inferimos, por un

lado, que al menos la mitad de los estudiantes veía Comunicación Social como una carrera con escasa salida laboral, diagnóstico que los conducía a anotarse en otras carreras. Por otra parte, la mayoría de los inscriptos llegaban allí por defecto, es decir, puesto que la UNC no disponía de carreras humanísticas y sociales como Antropología, Ciencias Políticas y Sociología, y periodismo aparecía como la disciplina más cercana o familiarizada dentro de las propuestas académicas de la Universidad.

Con respecto a la participación en organizaciones político-estudiantiles o político-armadas, el registro arroja que el 35% de la población desaparecida pertenecía a la rama estudiantil del Partido Revolucionario de los Trabajadores – Ejército Revolucionario del Pueblo (PRT-ERP), es decir, a los llamados *Grupos de Bases*. Mientras que, en segundo lugar, se encuentra la Juventud Universitaria Peronista, el frente legal desplegado en las universidades de todo el país por parte de Montoneros que, en Córdoba, cubría el 22% del padrón político. En menor proporción, se ubica la Organización Comunista Poder Obrero (OCPO) con el 9%.<sup>579</sup>

Ahora bien, si observamos el entrecruzamiento de datos entre las distintas carreras, advertimos que el 10% de los desaparecidos eran estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Información, con un total hasta hoy identificado de 52 personas. Desafortunadamente, ese impresionante número convierte a la ECI

---

<sup>579</sup> En el listado, pueden agregarse las siguientes organizaciones políticas con incidencia en la militancia estudiantil, ordenadas por orden alfabético: Agrupación de Estudios Sociales (AES), Corriente de Izquierda Secundaria (CIS), Corriente de Izquierda Revolucionaria (CIU), Corriente Popular de Liberación (CPL), Corriente Universitaria Revolucionaria Socialista (CURS), Espartaco, Fuerzas Armadas de Liberación (FAL y FAL22), Fuerzas Armadas de Liberación (FAR), Frente Antiimperialista y por el Socialismo (FAS), Frente de Izquierda Popular (FIP), Frente Revolucionario Peronista (FRP y FRP17), Grupos Revolucionarios Socialistas (GRS), Integralismo, Izquierda Socialista Independiente, Juventud Guevarista (JG), Juventud Obrera Católica (JOP), Línea de Acción Revolucionaria (LAR), Línea de Acción Sionista Socialista (LAAS), Liga Comunista Revolucionaria, Manifiesto Obrero, Movimiento de Acción Secundaria (MAS), Movimiento de Acción Programática 7 de Setiembre (MAP7), Movimiento de Liberación Nacional (MALENA), Movimiento Nacional Reformista (MNR), Movimiento Nueva Argentina (MNA), Movimiento Universitario Cristo Obrero (MUCO), Partido Comunista (PC), Partido Comunista Marxista Leninista (PCML), Partido Comunista Revolucionario (PCR), Política Obrera (PO), Partido Obrero Revolucionario Trotskista (PORT), Partido Peronista Auténtico (PPA), Unión Cívica Radical (UCR), Vanguardia Comunista (VC), Tendencia Estudiantil Revolucionaria Socialista (TERS), Tendencia Universitaria Popular Antimperialista y Combativa (TUPAC) y Unión de Estudiantes Secundarios (UES).

en la unidad académica con más desaparecidos en la UNC, si es que tomamos la muestra en proporción al tamaño de las poblaciones estudiantiles.<sup>580</sup> A partir de aquí, podemos establecer una primera premisa: la ECI tuvo la mayor presencia de militantes de *Grupos de Base* de la UNC. Por otra parte, centrados ahora en ese colectivo, vemos que el 42% de los desaparecidos de la ECI pertenecían a los *Grupos de Base*, mientras que Psicología registra un 41% de estudiantes con las mismas características, Ciencias Económicas un 38%, Arquitectura un 35%, Medicina e Ingeniería un 30%, e Historia, por último, con un 8%.

Apoyándonos en una revisión más amplia de la trayectoria del PRT-ERP, advertimos que los *Grupos de Bases* fueron la rama estudiantil de esa organización político-militar como ascendencia de los *Comités de Base* creados en 1972 en el marco del Gran Acuerdo Nacional dispuesto por el General Lanusse. para dar apertura a la transición democrática de 1973 (Carnovale, 2009). A partir de ese cambio de escenario, la cúpula del Partido decidió desplegar los llamados frentes legales y culturales sobre una política de masas que lograra mayor aceptación y enraizamiento social, a los fines de conjugar una alternativa electoralista capaz de enfrentar en los comicios a la propuesta peronista y, en una

---

<sup>580</sup> Los 52 desaparecidos de la Escuela de Ciencias de la Información son: Aguilar Bracesco, José Luis; Andreotti, Ernesto; Ávila Alfaro, Susana Cristina; Barbano Abril, Alfredo Guillermo; Bauducco Freytes, Raúl Augusto; Benítez Núñez, Osvaldo Pablo; Bértola Vercellone de Berastegui, Susana Beatriz; Brizuela Cortez, José Antonio; Brocca Llabres de Herrero, Julia Angélica; Burgos Murúa de Luna, Isabel Mercedes; Carranza Gamberale, Adriana María; Carreño Flores, Enrique Oscar; Casanovas Barboza, Elizabeth; Colombetti Sandri, Patricia; Córdoba Filippi, César Gerónimo; Correa Zangoy, Gustavo Adolfo; Damora Delgado, Yolanda Mabel; D' Angelis Yatuf, José Alberto; De Marinis Figueroa, Lidia Beatriz; Demarchi Valerio de Aguilar, María Cristina; Díaz Ríos de Souiler, Adriana María; Ferreyra Massey, Fernando Alberto; Fontana Ibáñez, Enrique Osmar; García Calderón, Gustavo Hugo; García Sola, José Alberto; Gattavara Bustamante, Luis Bernardo; Gelbspan Einis, Adriana Ruth; Gigena Torres, Enriqueta Amelia; Heinz Sainz, Ana María del Valle; Leiva Pedernera, Luis Enrique; Levin Yankelevich, Ricardo Marcelo; Luna Wierna, Juan Carlos; Luque Torres de Calloway, María Teresa; Malberti Risso, José Eduardo; Marquard, Roberto Patricio; Martellotto Silvestro, Alfredo Horacio; Montali Stica, Roberto Luis; Morandini Huespe, Cristina del Valle; Morandini Huespe, Néstor Luis; Mozé Susa, Miguel Ángel; Ocampo Serra, Rosa Elena; Perchante Piñero, Juan Carlos; Ponza Pereyra, Ernesto Edelmiro; Pucheta Leal de Suárez, Elva Rosario; Pucheta Nieva, José Ángel; Romanutti Antonietti, Daniel Oscar; Sánchez Barceló de D' Angelis, Silvia Beatriz; Tissera Varela, Ricardo Leandro; Torres Bonaldi, Graciela Haydeé; Velda Segurado, Ricardo Horacio; Verón Tressens, Luis Ricardo, Villanueva Medina, Ana María y Zucaría Hit, Ricardo José.

segunda instancia, avanzar sobre aquellos espacios estratégicos con los que no habían podido establecer articulaciones concretas (Ayles Tortolini, 2017).

Uno de esos objetivos fue un plan de militancia específico dentro de las universidades públicas que, en el caso de la UNC, parece registrar el primer antecedente en la Escuela de Ciencias de la Información a través de tres episodios. El primero de ellos es meramente contextual, pero fortalece nuestra interpretación: la *Masacre de Trelew* compungió al colectivo estudiantil de la ECI. En agosto de 1972, en el Penal de Rawson, fueron fusilados 16 jóvenes, hecho que no sólo sensibilizó a la comunidad de Ciencias de la Información, sino que promovió el bautismo de la Escuela con el nombre *Héroes de Trelew*. Recordemos que, de los 16 militantes asesinados, 11 pertenecían al PRT-ERP (Debattista y Gatica, 2006).

El segundo hecho de significación, adquiere mayor sentido, coherencia y rigor si, a los datos relevados, añadimos el testimonio de ex estudiantes de la ECI, quienes señalan que, luego de esa trágica experiencia, un pequeño grupo de militantes PRT-ERP de la Escuela, integrado por José *Pocho* D'Angelis, Ernesto *Gordo* Ponza, Enrique *Quiquin* Torres, y Raúl *Muñeco* Jiménez (que era estudiante de Medicina, pero participaba activamente de la vida de la ECI) impulsaron la creación de los *Grupos de Base* en las filas del PRT y, con sede en la ECI, comenzaron a expandirse a otras facultades de la UNC. Sólo para completar, y ser respetuosos de la muestra, cabe indicar que fuera de los *Grupos de Base* como primera minoría con el 42% de los desaparecidos, hubo un 12% que eran miembros de la JUP y un 4% de OCPO.<sup>581</sup>

En tercer y último término, poco tiempo después, Enrique *Quiquin* Torres se convirtió en el primer Presidente del Centro de Estudiantes por vía electoral. Lo hizo luego de conformar una fórmula con el apoyo e impronta de los *Grupos de Base*, logrando desplazar a la Federación Juvenil Comunista (FJC), encabezada entonces por Ricardo Maldonado Costas, quien creó la figura de Centro de Estudiantes y decía ser su Presidente desde 1972, pero sin haber formalizado elecciones estudiantiles ampliamente legitimadas.

## Conclusión

En este segundo tramo investigativo, hemos recopilado información sobre los 52 desaparecidos que tiene la Escuela de Ciencias de la Información, a los fines

---

<sup>581</sup> En menor medida, el resto de las agrupaciones política, donde militaban los desaparecidos de la Escuela de Ciencias de la Información fueron Espartaco, FAL22, FAR, JG, UES, LASS y, algunos, tenían, únicamente, actividades sindicales en sus lugares de trabajo.

de comparar y relacionar esos datos con los ya registrados en el grupo de ex estudiantes que sirvieron de muestra para un trabajo anterior.

Como apreciaciones finales, comprobamos que la metafórica designación de la ECI como la *Cuba de Ciudad Universitaria*, se le atribuye a una serie de acontecimientos dentro del seno de las disputas y conquistas de derechos que la resaltaron del resto de las unidades académicas de la UNC. No sólo por la envergadura de las mismas sino por tratarse de una pequeña entidad administrativo-académica con tan sólo meses de antigüedad pero que cobijó a una gran cantidad de militantes y docentes fuertemente politizados.

No es menor destacar que la organización dispuesta como frente legal y técnico del PRT-ERP en las universidades, los *Grupos de Bases*, tuvieron su surgimiento en la UNC a partir de la ECI y, posteriormente, lograron extenderse a otras facultades de la Universidad. En este sentido, la coyuntura encontró en la Carrera de Comunicación Social, un espacio fructífero para la formación de jóvenes estudiantes y militantes que, concibieron a la información, como una herramienta emancipadora, contestataria y denunciadora de los flagelos sociales reinantes en sintonía con movimientos culturales y estéticos que sentaron las bases de esta renovada disciplina, como el caso del llamado *Nuevo Periodismo Argentino*.

Es necesario analizar la fuerte correlación entre la intervención de la ECI en 1974, su cierre en abril de 1976, su posterior traslado a Ciudad Universitaria, a fines de alejar a la Escuela de las movilizaciones céntricas de fuerte contenido político-gremial, y la gran cantidad de desaparecidos en relación proporcional a la UNC, teniendo en cuenta que hablamos de una unidad académica que, por entonces, era de fundación reciente y con una matrícula muy por debajo de las facultades con mayor trayectoria académica.

Por último, en base a las evidencias establecidas en estas investigaciones, llegamos a la conclusión general que existió un plan sistemático particularmente atento a la persecución, secuestro, tortura y exterminio hacia dentro de la comunidad de la Escuela de Ciencias de la Información, por tratarse de un colectivo, primero, de gran cercanía con las organizaciones político-militares como el PRT-ERP y Montoneros, y segundo, por su carácter tempranamente rebelde y crítico con la información provista por los medios masivos de comunicación hegemónicos.



## Bibliografía

- AMAR SÁNCHEZ, Ana María. (1992). *El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura*. Beatriz Viterbo. Buenos Aires.
- AYLES TORTOLINI, Violeta. (2017). “*Política de masas para una estrategia revolucionaria: PRT-ERP, 1973-1976*”, en [En línea] *Revista Avances del César*, V. XIV, N° 16, Primer Semestre 2017, pp. 91-110. ISSN 2422-6580. Consultado en noviembre de 2017. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/avances/v14n16/v14n16a04.pdf>
- BRENNAN, James. (1996). *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba (1955-1976)*. Sudamericana. Buenos Aires.
- CARNOVALE, Vera. “*El problema de la militarización en el PRT-ERP*”. III Jornada Académica Partidos Armados en la Argentina de los setenta, [En línea], Centro de Estudios de Historia Política. Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín. Programa Buenos Aires de Historia Política Siglo XXI. Consultado en mayo de 2016. Disponible en: [http://www.cedema.org/uploads/ppIII\\_carnovale.pdf](http://www.cedema.org/uploads/ppIII_carnovale.pdf).
- DEBATTISTA, Susana y GATICA, Mónica. (2006). “*Trelew, un lugar en el tiempo. Notas en torno a las memorias de la masacre (1972). Una perspectiva desde la Historia Oral*”. Publicado en Actas del IX Encuentro Nacional y III Congreso Internacional de Historia Oral de la República Argentina “Los usos de la Memoria y la Historia Oral”. [En línea]. Consultado en febrero de 2018. Disponible en: <http://www.historiaoralargentina.org/attachments/article/eho2009/MemoriayDerechosHumanos/Gatica-Debattista.pdf>
- PONZA, Pablo (2010). *Intelectuales y Violencia Política*. Editorial Babel. Córdoba.
- PONZA, Pablo y WILD, Carolina. (2017). “*Escuela de Ciencias de la Información (1972-1984). Composición institucional y socio-cultural del Colectivo Estudiantil*”. Presentado en las VI Jornadas de Historia Social y IV Encuentro de la Red Internacional de Historia Social. 17, 18 y 19 de mayo de 2017, La Falda, Córdoba. [En prensa]. Consultado en febrero de 2018.
- ROMANO, Silvia. (2017). *Historias recientes de Córdoba. Política y derechos humanos en la segunda mitad del siglo XX*. Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba.
- WILLIAMS, Raymond. (1980). *Marxismo y literatura*. Península. Barcelona.

## Fuentes digitales

<http://perio.unlp.edu.ar/>  
<http://www.cup.edu.ar/>

## **Fuentes institucionales de la ECI**

Resolución ECI 1973, Página 1.

Resolución ECI 1976, Página 1.

## **CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES E INTERVENCIONES DISCIPLINARES.**

Dra. Gabriela Rotondi  
Lic. Dolores Verón<sup>582</sup>

### **Resumen**

La mirada de la educación pública a cien años de la reforma, convoca a una lectura de las configuraciones socio-instituciones en la relación Universidad Sociedad. Centraremos el trabajo en el Programa “La universidad escucha las escuelas” y sus cerca de 400 intervenciones entre 2001 y 2016, en problemáticas sociales específicas. Pondremos en diálogo los aportes que, desde las ciencias sociales, especialmente el Trabajo Social, realizamos en escuelas públicas con foco en la construcción ciudadana de sectores juveniles, atendiendo a derechos sociales y políticos. Reconocemos la necesidad de sinergia entre docencia, investigación y extensión, explicitando la posición/ posicionamiento de quienes intervienen por lo que expondremos posibilidades y obstaculizadores identificados atendiendo a las configuraciones socio institucionales y a los impactos de la intervención en el abordaje de derechos sociales y políticos.

### **Introducción**

La mirada de la educación pública a cien años de la reforma, convoca a una lectura de las configuraciones socio-instituciones en la relación Universidad Sociedad. Centraremos el trabajo en el Programa “La universidad escucha las escuelas” y sus cerca de 400 intervenciones en problemáticas sociales específicas, comparando por momentos con algunos de los datos obtenidos en la investigación “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos 2016-2017”. Pondremos en diálogo los aportes que, desde las ciencias sociales, especialmente el Trabajo Social, realizamos en escuelas públicas con foco en la construcción ciudadana de sectores juveniles, atendiendo a derechos sociales y políticos.

Reconocemos la necesidad de sinergia entre docencia, investigación y extensión, explicitando la posición/ posicionamiento de quienes intervienen por lo que expondremos posibilidades y obstaculizadores identificados atendiendo a las configuraciones socio institucionales y a los impactos de la intervención en el abordaje de derechos sociales y políticos. Todo ello desde la catedra de Intervención institucional de la licenciatura de trabajo Social.

<sup>582</sup> Docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, carrera Licenciatura en Trabajo Social. Cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV- Institucional.

## **¿Por qué una cátedra de Trabajo Social plantea un programa de apuesta ciudadana?**

La trayectoria del equipo de la Cátedra Teoría, espacios y estrategias de intervención IV – institucional, plantea un rasgo que la caracteriza, y es su desarrollo en torno a las tres funciones universitarias de manera simultánea.

Docencia, investigación y extensión plantean una vigencia que permite un enriquecimiento permanente y una sinergia que hace a la posición y toma de posición del equipo. Así la importancia que el Trabajo Social Institucional, le otorga a la construcción ciudadana se expresa en las propuestas de intervención profesional institucional que el equipo plantea a lo largo de su programa, pero también en sus búsquedas investigativas y en las propuestas de intervención extensionistas. Atendiendo a esto en ésta ocasión nos interesa abordar algunos aspectos que podemos relevar como claves a lo largo de la implementación del “Programa La Universidad escucha las escuelas” y que expresan esa relación entre las funciones y los problemas sociales identificados.

Nos planteamos entonces en primera instancia hacer referencia a las nociones y estrategias de participación juvenil que se plantean en el programa y que vemos como punto de partida para valorar los aportes que el mismo realiza a la construcción de ciudadanía juvenil en las escuelas públicas de Córdoba. Nos centramos en las/los sujetos juveniles atendiendo a que son aquellos para los cuales se diseña la misión institucional de la escuela pública, es decir los sujetos que dan sentido y se constituyen en “principales” en cada una de las instituciones escolares. Entendemos a estos sujetos poniendo en juego una diversidad de derechos que van dando contenido y forma a las prácticas que se juegan en la escuela, más allá del derecho que opera en la misión institucional. En tal sentido y a modo de ejemplo, los debates que instala la Ley de Educación Sexual en las Escuelas de Argentina abren un nuevo capítulo respecto de los Derechos de Ciudadanía; por ello, amerita conocimientos y debates, pero también posicionamientos de los actores institucionales para que vean en la ley una oportunidad al conocimiento y la calidad de vida de sus estudiantes.

Construir consensos en torno a derechos, implica también posicionamiento institucional de las escuelas, poniendo en diálogo, el debate de la ciudadanía y los derechos humanos como una perspectiva integral –en este caso de la educación sexual– en una institución educativa que tiene diversas complejidades, demandas y necesidades. Debemos mirar esos escenarios particulares, tal como advertimos en los estudios de 2007–2008:

“El espacio institucional escolar nos remite a escenarios altamente conflictivos y complejizados por atravesamientos vinculados a los problemas que se instalan como demandas sociales hacia la organización escolar. Esta complejidad obviamente se potencia en un entramado casi constante con los debates de género, que operan en la escuela del mismo modo que en otro espacio social, pero con un componente sobre el que queremos llamar la atención: el impacto de la escuela en los procesos de socialización y sostenimiento de estereotipos. Actuar desde el conocimiento en una institución significa, además, promover el conocimiento en los actores institucionales desarrollando capacidades de acción que superen los estados de malestar, conflicto y crisis que se viven cotidianamente en el espacio compartido: la institución” (Rotondi, Fonseca, Verón, Gaitán, 2009, p. 88).

## **Presentamos el Programa**<sup>583</sup>

El Programa “La Universidad escucha las escuelas” se gesta en un momento histórico de crisis, la hiperinflación de 2001, donde la universidad pública y particularmente la cátedra define a través del PUEE, estar presente en las instituciones públicas. Se fundamenta y diseña atendiendo a dos funciones inherentes de nuestra tarea en la Universidad, docencia – extensión. Y posteriormente en 2004 el equipo diseña ya sus primeras investigaciones a partir de los interrogantes y las preocupaciones que se instalan desde las intervenciones.

Planteado en el marco de un contexto que instala un fuerte cambio en las escuelas públicas, respecto de sus servicios sociales a la comunidad donde surgen interrogantes en torno a las necesidades sociales que se pedía a la escuela que resuelva. En ese momento, la escuela pública, se ve obligada a aportar, con mayor énfasis, en una necesidad básica de sus estudiantes, la alimentación, esto a través de los comedores que se instalan masivamente en las escuelas. Pero también comienzan a instalarse otras necesidades como la presencia de nuevos sujetos y problemáticas que durante años fueron objeto de intervención de nuestros estudiantes atendiendo por ejemplo a la violencia/convivencia/relaciones conflictivas, participación juvenil, educación sexual integral, etc. Estos atravesamientos traen aparejadas diversas conflictivas e interrogantes tanto a las instituciones como a sus sujetos/as, pero también traen aparejadas nuevas

<sup>583</sup> Haremos una breve síntesis tomando como referencia el libro “Compartiendo quince años del Programa La universidad escucha las escuelas: perspectivas, debates y propuestas desde el trabajo social institucional” producido recientemente por la cátedra. (2017)

demandas al equipo que se van dibujando y precisando en torno al objeto de intervención disciplinar.

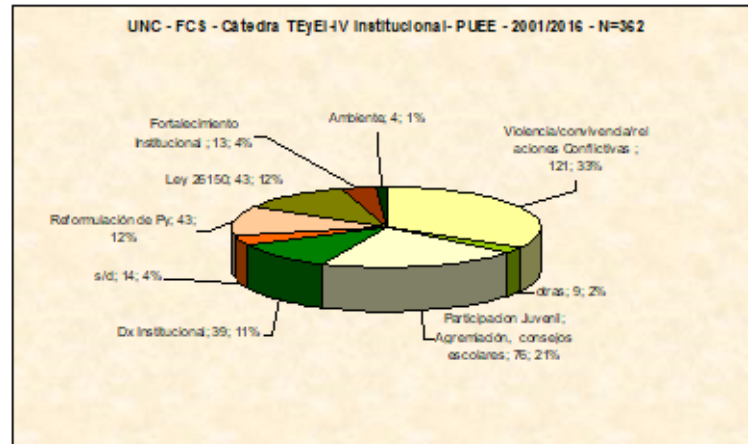
Esta cátedra, que ofrece estudios y servicios concretos a instituciones y organizaciones, decide enfatizar su aporte a las escuelas, y hace su propuesta teniendo en cuenta el contexto social y político de las escuelas de Córdoba; los recursos propios relativos al conocimiento de instituciones y organizaciones; los recursos docentes y estudiantiles; y una toma de posición ante un sector como la escuela pública, que se ve interpelado por la compleja realidad de los estudiantes, pero que ofrece la oportunidad de articular las instituciones universitarias, sociales e instituciones educativas públicas en general.

## **Objetivos del Programa**

1. Desarrollar servicios académicos y extensionistas desde procesos de intervención institucional en escuelas públicas de Córdoba (capital e interior) vinculados al abordaje de problemáticas sociales que se instalan en el espacio educativo y que son factibles de abordar desde el Trabajo Social.
2. Desarrollar proyectos de investigación vinculados a la realidad educativa y las problemáticas sociales presentes en la escuela.
3. Facilitar procesos de reflexión y transferencias de investigación en las escuelas públicas, involucrando los diversos actores institucionales a los fines de desarrollar estrategias de articulación escuela / universidad para resolver problemáticas concretas incidiendo conjuntamente en políticas públicas.
4. Producir herramientas para el abordaje de problemas sociales en las escuelas que facilitan los aportes universitarios y permitan la construcción conjunta de materiales entre los actores universitarios y los actores participantes de las escuelas.” Programa La Universidad escucha las escuelas. (Rotondi y otros, 2015, p. 3)

## **Según pasan los años. Casuística.**

Desde la puesta en marcha del programa y hasta 2016 se han recibido y abordado desde la docencia, 362 demandas: promedio 24 por año.



Las temáticas más recurrentes de estas demandas se han sistematizado a través de investigaciones y casuísticas y dan cuenta de:

Las condiciones estructurales y la posibilidades y obstáculos de respuesta de la escuela pública a las problemáticas sociales que atraviesan el escenario institucional, problemas de violencia y/o convivencia escolar, proyectos Institucionales que requieren revisión y necesidad de crear las condiciones para generar o modificar los problemas. Las problemáticas detectadas, se remiten a malestares o conflictos ligados a:

33% convivencia escolar / violencia en la escuela / relaciones conflictivas.

21% Participación Juvenil, Centro de Estudiantes, Agremiación.

12% Ley ESI – 26150

12% Apoyo a la reformulación del Proyecto Institucional

11% Diagnóstico institucional para comprender dinámicas conflictivas en espacio escolar.

Entre otras, que van surgiendo como emergentes, por ejemplo, lo relacionado a medio ambiente.

Dos cuestiones a tener en cuenta, el contexto de crisis en el que surge el PUEE, es un momento donde las Instituciones estaban estalladas. En este contexto social y económico complejo, surgen demandas como: violencia/convivencia; la reformulación del proyecto institucional; problemas de deserción, fracaso y/o repitencia escolar, que estarían generando situaciones de malestar y/o conflicto, en el espacio particular y se constituye en demandas de intervención al trabajo social donde se plantean diversos interrogantes y una búsqueda de respuestas interventivas. Fuimos avanzando en esta historia, y comenzaron a atravesar el espacio escolar, nuevas problemáticas que inclusive se fueron legislando, normativas como la 26150 del Programa de educación sexual integral, 26061-NNyA; la resolución provincial que se instala ante las tomas del 2010,

Res. 124/ 2010; la Ley nacional 26877 que habilita los Centros de Estudiantes, entre otras; que se plantearon como demandas al PUEE ante las dificultades institucionales para la instalación de cambios profundos.

Está presente el malestar institucional, frente a la presencia de problemas que “los excede”, y poder intervenir implica y nos implica, marcos conceptuales, concepción del sujeto y perspectivas desde donde miramos y leemos los problemas sociales. Movilizan los atravesamientos del contexto, pero en el devenir de la historia moviliza el tratamiento de derechos vinculados a los niños/niñas y adolescentes que involucra a los adultos desde su posicionamiento y matriz, es este el nudo de articulaciones que provoca malestar y dinamiza la búsqueda de satisfactores.

Una relación importante que debemos considerar es la de la demanda que se presenta a la cátedra y la construcción del abordaje de problemas sociales que se instala con el correr de los años. En relación a ello podemos señalar los principales problemas que se abordan desde la mirada de los estudiantes, (tomaremos a modo de ejemplo) el sexto año de estudiantes de la muestra de ocho escuelas con la cual se trabaja en la investigación “Misión de la escuela, prácticas instituyentes y ciudadanía: Relaciones y procesos 2016-2017”<sup>584</sup> que reúne 778 casos de estudiantes de cuarto y sexto año.

Las problemáticas presentes en 2017, en marco de la investigación, que se abordan desde la mirada estudiantil, plantean una relación estrecha con las demandas que se han ido realizando en los últimos años por los docentes de las escuelas: Violencia de género: 248 casos, Educación sexual 229 casos; Cuestiones ambientales 209; y Agremiación Juvenil 209 casos. Y esta relación para el equipo cobra importancia en la medida que las demandas recibidas se van relacionando con problemas sociales que posteriormente suelen instalarse al menos en algunas de las instituciones con las cuales se abordan las cuestiones

La universidad leyendo la realidad social es para nosotros una convocatoria y compromiso permanente que hace a nuestra toma de posición, pero además a la disposición de abordarla.

## **Los sujetos principales del Programa: hablando de participación**

La lectura del escenario escolar de las escuelas públicas expone un abanico de problemáticas sociales que suelen ser motivo de demanda para el abordaje del

---

<sup>584</sup> Proyecto de investigación desarrollado entre 2016/2017. Diseño cualitativo y cuantitativo con triangulación. Facultad de Ciencias Sociales, UNC.



trabajo social. La escuela desde su misión institucional centra sus esfuerzos en torno a la respuesta educativa y opera en la medida de lo posible atendiendo algunos aspectos relativos a la problemática social de sus sujetos. Sin embargo, abordar problemáticas como la violencia de género en la escuela, la educación sexual, la agremiación juvenil, entre otras no encuentra necesariamente los recursos necesarios entre los equipos que circulan en la institución. ¿Cómo relevar las expresiones y necesidades de jóvenes que tratan de permanecer en la escuela? ¿Cómo hacer jugar las disposiciones?

¿Qué posibilidades de convocarlos para sumarse en propuestas que desde un derecho concreto (derecho a agremiarse, a recibir educación sexual, etc.) pretenden gestar espacios de participación juvenil para el abordaje? ¿Qué vigencia plantean las propuestas cuándo irrumpen necesidades sociales diversas?

El trabajo con todos los actores que forman parte de la comunidad educativa ha sido nuestro norte, con mayor o menor posibilidades según las escuelas y la política institucional. Dimensiones como el proyecto institucional, la comunicación, la normativa, la historia a través de nuestras intervenciones con estrategias cuyo objetivo tendían a instalar dispositivos democráticos, socializar los problemas, colectivizar el análisis y generar nuevos instituyentes.

El camino en la intervención en instituciones, no es lineal y el ejercicio de pensarse y modificar tampoco, desde las prácticas académicas, supervisadas. Pero si nos detenemos un momento en los sujetos principales, las/los estudiantes secundarios la participación juvenil y su relación con la construcción de ciudadanía, opera y debe ser vista en distintos formatos de participación (consejos de convivencia, consejos áulicos, centro de actividades juveniles, centros de estudiantes, representantes por curso, entre otros) con variados niveles de formalización e institucionalización. Atendiendo a los diversos enfoques planteados por las/los sujetos a la hora de organizarse.

Son los consejos de convivencia y los escolares, los que forman alternativas y modalidades particulares de intervención frente a manifestaciones que presentan los/as jóvenes. El consejo de convivencia convoca a intervenir sobre situaciones conflictivas que se manifiestan en el espacio áulico y el consejo escolar promueve la construcción de acuerdos consensuados institucionalmente para la mejor convivencia. Ambas alternativas con una tendencia a incluir a los/as jóvenes en el proceso de toma de decisiones y búsqueda de alternativas, acciones en los que están involucrados en el espacio escolar, mediando con acuerdos para fortalecer la permanencia en el mismo. Estas iniciativas representarían, en un proceso, modificaciones en la cultura institucional.

Los CAJ (Centro de Actividades Juveniles), en este momento histórico, una política en transición, representan y/o representaron otra instancia de participación, se trata de espacios extraescolares cuya finalidad es promover la pertenencia a la institución, en un entramado que facilita la inclusión, retención y promoción de la educación teniendo en cuenta el contexto de los/as jóvenes y adultos/as. Consideramos que estas organizaciones representan, en varias de las escuelas estudiadas, alternativas de participación y encuentros intergeneracionales.

En estos espacios organizativos (consejos escolares de convivencia y CAJ) se incluye e involucra a los/as jóvenes en instancias que hasta el momento y en muchas instituciones forman parte del mundo adulto y por otro lado es un ejercicio de participación que impacta en la trama de poder, en tanto habilitan a la toma de posición y decisión sobre cuestiones institucionales: inclusión, participación, retención, negociación.

El estímulo, para su creación, proviene de iniciativas de los adultos, pero impacta en aquello que los/as jóvenes representan como necesidad. La participación de los/as jóvenes en estas circunstancias se puede desarrollar con diferentes grados de organización y formalidad y representa uno de los variados motivos y formas de disposición de los espacios en lo que los/as jóvenes participan.

Otra alternativa de participación, hace a los espacios de consejería estudiantil, es un espacio y ejercicio donde los/as jóvenes ponen en juego alternativas a las diferentes necesidades que los/as atraviesan. Sin embargo, son las experiencias con centros de estudiantes, donde podemos señalar rasgos propios de la participación desde un derecho específicos: el derecho a la agremiación. Allí podemos recuperar las experiencias entendiéndolas como procesos de delegación y elección de representantes y hacen a un salto cualitativo en la necesidad de generar una práctica política, social y socializadora, con conciencia de trabajo en grupo y preparación para la acción ciudadana.

Al respecto, los centros de estudiantes hacen a una organización que pretende ser un ejercicio para la exigibilidad de derechos, como “un mediador entre los chicos y los directivos”, en términos de malestar y/o conflicto, una posibilidad de sentirse parte de la escuela, “ser miembros fuertes dentro del colegio y poder cumplir con ciertos objetivos”, alguien en quien pueden confiar los mismos alumnos.

Retomamos aportes de Caputo, L. (2003) quien define como trascendente a la participación ciudadana en tanto eje central a trabajar con jóvenes y siendo importante “operacionalizar” el principio de autonomía, lo cual presupone

ampliar los espacios de decisión democráticas en todos los ámbitos de la vida (la familia, la escuela, el club, el barrio...) con suficientes posibilidades para reflexionar, deliberar, negociar y comprometerse con las obligaciones, cooperar y disfrutar de los derechos y conquistas.

Una de las miradas respecto a la participación juvenil es la que se sostiene en el enfoque de participación ciudadana, donde los/as jóvenes adquieren grados de empoderamiento hacia la toma de decisiones y de acción directa e intervención en el medio en el que se insertan. Al respecto recuperamos las acciones que desarrollan los/as jóvenes frente a situaciones concretas de las instituciones educativas y en múltiples organizaciones del territorio o de la misma comunidad a la que pertenecen, contribuye a visibilizar las redes comunitarias y promueve la construcción de ciudadanía con otros/as. La idea de participación nos remite al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público, en este caso el espacio público escolar.

Actualmente, se mantienen en las instituciones educativas como referencias diversas legislaciones que aluden a la participación juvenil, mecanismos e instancias institucionales que permiten a las y los jóvenes incurrir en la toma de decisiones que los afecten (Resolución N° 124/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y su reglamentación; Ley Nacional N° 26877/13 sobre Representación Estudiantil; ley Nacional de Educación 26261/06 y Ley Provincial de Educación 9870/10). El tema es cómo mediamos los adultos, como sujetos referentes, en cuanto a la institucionalización y puesta en práctica de sus contenidos en las escuelas.

## **Al cierre.**

A la hora de las conclusiones y en el contexto de los cien años de la reforma universitaria, claramente la participación sigue siendo una preocupación y una disposición de los colectivos universitarios. Y en esta ocasión en particular de Trabajo Social.

La importancia de una lectura de las intervenciones institucionales desde la universidad y atendiendo a los contextos normativos, históricos, sociales, políticos, opera claramente como un aspecto que requiere ser parte constitutiva del análisis y de toda propuesta que intente dar cuenta de las formas de participación juvenil en la escuela y de las estrategias de intervención que se desarrollan desde la disciplina. Reconociendo también la heterogeneidad de participación

(atendiendo al género, el sector social de pertenencia, la comunidad de que se trate, etc.) que instala diversas prácticas en las instituciones que estudiamos.

Otro aspecto a considerar es la diversidad de la demanda institucional y la diversidad de la propuesta organizativa que emerge en la escuela pública. Diversidad que además demanda de una construcción de propuestas inter-ventivas también complejas y atendiendo a las múltiples aristas del objeto de intervención disciplinar (necesidades, relaciones, representaciones) que podemos construir y a las diversas funciones que, cuando se trata de la intervención universitaria se llevan adelante. En relación a esto, debemos mencionar la diversidad de estrategias que se construyen y gestan tanto desde la dimensión diagnóstica, educativa, como el abordaje de conflictivas, entre otras.

## Bibliografía

- BOURDIEU, P. (2002). “*La Juventud No es Más que una Palabra*”, en: Sociología y Cultura. 163 – 173. México: Grijalbo.
- CAPUTO, L. (2003). “*Participación ciudadana, áreas de interés y rebeldía juvenil en las regiones rurales de la Argentina*”. Seminario Internacional Virtual: “Juventud Rural en el Cono Sur. El Estado de las Investigaciones y los Desafíos Futuros”, convocado por la RIJUR, ADELAR, FCS, UER y apoyado por el IICA/RELAJUR.
- DUARTE QUAPPER, K. (2000). “*¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*”, en: Última Década 13, Chile: Centro de Estudios Sociales.
- DUARTE, C. (2005) “*Trayectorias en la construcción de una sociología de lo juvenil en Chile*”, en *Persona y Sociedad*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- ROTONDI, G. y otros (2009) *Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta*. Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba. Febrero 2009.

## Documentos

Informe de investigación Proyecto: Misión de la escuela, prácticas instituyentes: relaciones y procesos. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad nacional de Córdoba. Se lleva adelante entre 2016/2017. Equipo: Directora: Dra. Gabriela Rotondi. Miembros docentes: Corona, Marcelo; Gregorio, Lilian, Gaitán, Paula, Verón, Dolores y Zamarbide, Alicia, Andrada, Ana. Auxiliares de investigación (estudiantes y egresados): Andrea Liascovitz, Rocío Colomba, Maxime Tramontana. Y Lic. Gisel Molina, Lic. Cinthya Benedetty.

**Informe de Investigación 2014/2015: Participación juvenil en relación a derechos: Impactos en Proyecto y Cultura institucional de las escuelas públicas. Catedra teoría, espacios y estrategias de intervención IV- Institucional. Directora: Rotondi, Gabriela. Equipo docente: Verón, Dolores. Fonseca, María Cristina. Gaitán, Paula. Corona, Marcelo.**

## EXPERIENCIAS EN EL PROYECTO DE EXTENSIÓN DERECHO A PENSAR EN LIBERTAD

Celeste Viotti Giorda<sup>585</sup>

### Resumen

El proyecto “Derecho a Pensar en Libertad” implica una primera etapa de co-formación con quienes ingresarán al penal y luego el ingreso al EP3 (mujeres). En la primera se intenta resignificar los saberes previos para aproximarnos a las experiencias de las mujeres privadas de su libertad, teniendo como ejes la perspectiva de género y derechos humanos en la institucionalidad de la cárcel.

Mediante el intercambio de saberes y experiencias, utilizando herramientas de la educación popular, tomamos contacto con diversas vulneraciones de derechos que reflejan que la cárcel no sólo las (de)priva de su libertad física, sino que impone una coacción que invalida sus demandas, ideas.

**Palabras claves:** Experiencias – Cárcel de mujeres – salud

Por un lado, considero necesario aclarar de qué hablamos cuando hablamos de experiencias, para luego comentar en qué consiste el proyecto de extensión “Derecho a Pensar en Libertad”

Comenzando por la experiencia, Larrosa, (2006) sostiene que lo primero que hay que hacer es dignificar, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida, ya que la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma, y también tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión.

También, es necesario pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo. El sujeto de la experiencia es un sujeto pasional, receptivo, abierto, expuesto. Se trata de mantener ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la fragilidad, la vulnerabilidad, la ignorancia, la impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y voluntad. (Larrosa, 2006)

“La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal,

---

<sup>585</sup> Proyecto de Extensión Derecho a Pensar en Libertad. (S.E.U – Facultad de Psicología). Correo electrónico: viottigiordaceleste@gmail.com

finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento. Tal vez por eso se trata de mantener la experiencia como una palabra y no hacer de ella un concepto, se trata de nombrarla con una palabra y no de determinarla con un concepto. Porque los conceptos dicen lo que dicen, pero las palabras dicen lo que dicen y además más y otra cosa. Porque los conceptos determinan lo real y las palabras abren lo real. Y la experiencia es lo que es, y además más y otra cosa, y además una cosa para ti y otra cosa para mí, y una cosa hoy y otra mañana, y una cosa aquí y otra cosa allí, y no se define por su determinación sino por su indeterminación, por su apertura”. (Larrosa, 2006, p.5)

Además, la experiencia forma, transforma a los sujetos, los constituye y marca, configura a la persona y a la personalidad, ya que es lo que le pasa y al pasar, forma o transforma (Larrosa, 2006)

Por otro lado, el proyecto “Derecho a pensar en libertad”, es un proyecto de extensión, sostenido por estudiantes y egresados, que tiene entre sus objetivos, el ingreso al Establecimiento Penitenciario N° 3 (Correccional de mujeres). Allí, llevamos a cabo talleres en donde trabajamos desde un posicionamiento horizontal, de respeto y sin prejuicios, generando un espacio de debate, escucha, intercambio en torno a diferentes temas: Derechos Humanos, Género, sexualidad, salud mental, educación, trabajo, entre otros. Es un espacio de acción colectiva y empoderamiento, donde la palabra no está prohibida. Así, mediante el intercambio de saberes y experiencias, utilizando herramientas de la educación popular, tomamos contacto con diversas vulneraciones de derechos que reflejan que la cárcel no sólo las (de)priva de su libertad física, sino que impone una coacción que invalida sus demandas, ideas, y que traspasa los muros del encierro.

Tal como lo plantean Correa y Leonbarreto (2015) “la compleja trama que configura el espacio carcelar está delimitada materialmente por el encierro y, simbólicamente por redes de influencia, acciones y afectaciones adentro/afuera de la cárcel, sustentadas en el imaginario social punitivo.”

Si bien las mujeres en Bouwer nos han dado a conocer sobre diversas vulneraciones de derechos que sufren, en este caso se hará foco en el “Dispositivo Salud”.

Desde el 2015, estamos abordando el tema “salud”, “salud mental”, en los talleres en Bouwer. En los mismos, las mujeres privadas de su libertad nos han comentado sus experiencias y las deplorables condiciones a las que acce-

den al derecho a la salud. Por un lado, cuando son trasladadas a algún hospital público para ser atendidas, no les sacan las esposas. Tal como planteaba una compañera:

*“Estuve internada en el hospital clínicas por un tema de los riñones, el médico pedía que me sacaran las esposas y los custodios no lo permitieron. Tampoco me permitían levantarme al baño tantas veces como hubiera querido”.*

En cuanto al acceso a la salud dentro del penal, el año pasado no contaban con ginecólogos, ni pediatras, siendo que había niños allí. Tampoco hay médicos las 24 horas, por si hay que cubrir alguna emergencia, sino que cumplen sus horarios y se retiran.

*“Si te pasa algo, ponele a las 3 de la mañana, tenés que esperar hasta el otro día para que te vea alguien”.*

Muchas han sido las quejas hacia el rol del psicólogo en el penal, sosteniendo que sólo las llaman para hacer informes, que no tienen un espacio para realmente hablar de lo que necesitan.

Además, y de manera muy reiterativa, nos han comentado que es muy frecuente el abuso de fármacos:

*“Para el día de la madre estaban todas dopadas” (...) “Si te duele algo, te dan ibuprofeno, y si molestas mucho, tranquilizantes para que duermas” (...) “Por cualquier cosa te dan pastillas, y si les pedís algo y no tienen te dan otra cosa. Te preguntan “¿Qué querés que te dé?” A una que fue por la panza, le dieron un inyectable para eso, y después cuando dijo que tenía problemas para dormir le dieron 6 pastillas”.*

Sin embargo, hay algunos fármacos a los que no tienen acceso, o por las que se las “castiga”:

*“No hay control de las pastillas que te dan, si pedís te dan pero si en las requisas te las agarran te bajan el puntaje”. “Estoy muy angustiada, soy paciente oncológica, y no me consiguen el medicamento que necesito”.*

Esto coincide con lo planteado en la nota de “Enredación” (2018), donde se detallan los medicamentos e insumos de salud pedidos por el Departamento de Sanidad de la Dirección General de Técnica Penitenciaria y Criminológica del Servicio Penitenciario de Córdoba, y puede observarse que la enorme mayoría



de medicamentos que compra y administra el gobierno de Córdoba para sus presos, son psicofármacos (11 de los 15 medicamentos más comprados)

Además, las mujeres privadas de su libertad, han contado que muchas veces le dan la medicación molida, entonces ellas no saben exactamente que están tomando.

En relación al tema de la medicalización, la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657/10, la cual “tiene por objeto asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas”, plantea en su artículo 12 que “La prescripción de medicación sólo debe responder a las necesidades fundamentales de la persona con padecimiento mental y se administrará exclusivamente con fines terapéuticos y nunca como castigo, por conveniencia de terceros, o para suplir la necesidad de acompañamiento terapéutico o cuidados especiales.”

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Qué pasa con esa Ley en las cárceles? ¿No rige para las personas que están dentro de los muros?

También han mencionado el uso de las celdas de aislamiento:

*“es espantoso, nos atan las muñecas y los pies con cadenas, nos ponen una faja en la panza y nos inyectan cosas en cualquier lado de la pierna, arriba de la ropa y todo, no nos dan de comer ni agua” (...) “pase todo el día de mi cumpleaños en celda de aislamiento, que como no pueden existir más supuestamente ahora le dicen ‘F1’”.*

Todo ello, nos lleva a preguntarnos: ¿Qué pasa con la salud mental en la cárcel? ¿Hay salud mental en esas condiciones? ¿Cuál es el rol del psicólogo y de los demás profesionales de la salud en la cárcel? ¿Qué grado de “reinserción” puede tener una persona que vive bajo los efectos de estos fármacos? ¿Cómo influye la medicalización luego en el afuera? Si estas son las experiencias de estas mujeres, es decir, aquellos que les pasa, que las forma o transforma, que marca su personalidad, ¿Cuáles creemos serían esas transformaciones y/o marcas? Entonces... ¿por qué denominar al sistema de salud cómo dispositivo?

Por dispositivo, Foucault (2005) describe a “un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos” (Foucault en Agamben, 2005, p. 1).

Agamben (2005) llama dispositivo a “cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar,

controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes”.

Teniendo en cuenta las experiencias expuestas y las definiciones anteriores, es que se puede concluir que el acceso a la salud, lo cual debería ser un Derecho, se convierte en un dispositivo, con sus discursos, leyes, enunciados científicos y prácticas de poder que generan efectos de vulnerabilidad, produciendo deterioro en pos de un “orden”, para que las mujeres “no molesten mucho”. Se realiza una “contención” mediante el uso de fármacos, deteriorando la autonomía y produciendo una dependencia, generando así cuerpos silenciados, dormidos, sedados, (de)privando a las mujeres de pensamientos, emociones, dejando a un sujeto doblemente encerrado, no solo por la materialidad de la cárcel y el encierro, sino también en un cuerpo “anestesiado”.

Es así como el sistema de salud termina convirtiéndose en una herramienta más para el ejercicio del poder punitivo selectivo, generando un sufrimiento evitable.

En este sentido, Thomas Perrilleux (2009) plantea que el sufrimiento reside en el centro del lazo social y político, ya que forma parte de la trama moral de la vida cotidiana, donde cada uno lucha para reivindicar las formas elementales de lo justo, relacionando esto último con la posibilidad del reconocimiento social (en Correa, Castagno, Páez, Albrisi, 2014).

Dicho autor, distingue entre las fuentes inevitables del sufrimiento, como las señalara Freud, y aquellas que son evitables, sobre las cuales se podría intervenir. En efecto, intervenir, actuar en relación al sufrimiento, es dar la posibilidad de que el mismo sea enunciado en la vida colectiva, ya sea como queja, síntoma, vergüenza, protesta, etc., y reflexivamente, habilite el análisis de las condiciones que lo producen o reproducen en la situación institucional; provocando procesos de subjetivación (diferenciación) que convoque otros sentidos para poder actuar en el mundo (Correa et al, 2014).

## **Bibliografía**

- AGAMBEN, G. (2005) Conferencia “¿Qué es un dispositivo?”. Universidad Nacional de La Plata.
- CORREA A. y LEONBARRETO I. (2015) *II Congreso Latinoamericano Delito y Sociedad*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral.
- CORREA, A., Castagno, M., Páez J., Albrisi, C. (2014). “*Constitución de la Subjetividad. La intervención en situaciones complejas. Sufrimiento Psicosocial en situación de encierro*”.

LARROSA, J. (2006) Conferencia **“Algunas notas sobre la Experiencia y sus lenguajes”**.  
Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657/10.

Nota periodística: **“Cárceles: De los 15 medicamentos más comprados por el SPC, 11 son psicofármacos”**. Enredación. En: <https://enredacion.com.ar/de-los-15-remedios-mas-comprados-por-el-spc-11-son-psicofarmacos/>

## **X: DESIGUALDADES Y DESIGUALDAD SOCIAL**

# ACTORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS Y NACIONALES: EL PROGRAMA DE ORQUESTAS Y COROS DEL BICENTENARIO EN CÓRDOBA

Valeria Brusco<sup>586</sup>

Alicia Miranda<sup>587</sup>

Franco Morán<sup>588</sup>

## Resumen

Nuestro interés en esta presentación se inscribe en las denominadas experiencias de gestión de políticas públicas culturales, de allí que el propósito es compartir algunos resultados de una investigación que llevamos a cabo sobre la incidencia de las políticas culturales que se elaboraron e implementaron desde el Área Cultura de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba en el periodo 2014-2015 a través de la participación activa de docentes universitarios en articulación con instituciones educativas del ámbito provincial vehiculizando políticas públicas desde el paradigma de los derechos humanos para garantizar el derecho a la cultura.

En esta coyuntura se observan las disposiciones de los/as agentes encargados de implementar una política pública de alcance nacional que tanto en la articulación interjurisdiccional como en la intervención en la gestión de cientos de orquestas y las redes de profesores/as de música a cargo de orquestas y coros argentinos permite observar la extensión de dicha política.

En este trabajo nuestro interés es analizar los alcances y límites del Programa de Coros y Orquestas del Bicentenario (PCOB en adelante) en articulación con el área cultura de la SEU UNC, como así también describir tipología/s de programas implementados, –socio-céntricos y estado-céntricos– para analizar posteriormente el modo en que el proceso de implementación se interrelaciona con los repertorios de estos agentes de la política desde sus percepciones y acciones.

Para la reconstrucción recuperamos algunos resultados del proyecto de investigación, en el que uno de los objetivos propuestos fue indagar las percepciones y acciones de los/as entrevistados/as en tanto rutinas comunes e identi-

---

<sup>586</sup> Brusco, Valeria, Docente e investigadora de la Fac. Ciencias Sociales, UNC. Correo electrónico: [valeriabrusco71@gmail.com](mailto:valeriabrusco71@gmail.com)

<sup>587</sup> Miranda Alicia, Docente e investigadora de la Fac. Cs. Soc. UNC. Correo electrónico: [alimiranda68@hotmail.com](mailto:alimiranda68@hotmail.com)

<sup>588</sup> Morán, Franco Docente de Facultad de Artes, UNC. Correo electrónico: [francodmoran@gmail.com](mailto:francodmoran@gmail.com)

ficar algunos mecanismos que se desencadenan en torno a las políticas públicas culturales con el propósito de distinguir disposiciones, poderes y estructuras que puedan contribuir al diseño y sostenimiento de las políticas en un marco de derecho a la cultura

**Palabras claves:** derecho a la cultura – actores – políticas públicas

## **Introducción**

El interés por el tema se inscribe en los denominados estudios de gestión de políticas públicas culturales y nuestro proyecto de investigación<sup>589</sup> tuvo el propósito de profundizar el conocimiento en torno a la incidencia de la política cultural que se elaboró e implementó desde la UNC en el marco del Programa de Coros y Orquestas de Bicentenario.

Por ello en el periodo 2016–2017 nos propusimos como objetivo general analizar prácticas, representaciones y modos de subjetivación de los agentes institucionales que vehiculizan políticas culturales de gestión estatal, y específicamente identificar grado de conocimiento y posiciones de los agentes institucionales en relación a la política que operacionalizan, la interpretación sobre las mismas y las modalidades de resolución que se suscitan entre los distintos estamentos al momento de implementar la política (universidad, provincia, municipalidad, ONG)

Con un diseño metodológico exploratorio–descriptivo, de tipo cualitativo, indagamos respecto a la incidencia de la política pública a partir de la palabra, expresiones de los agentes institucionales que vehicularon dicha política y que formaron parte del PCOB con base territorial en escuelas provinciales como la Orquesta de Villa Libertador y Coros de Barrios Arguello Lourdes y Tropezón; de modo que la muestra estuvo circunscripta por los agentes de ese universo de agentes institucionales que llevan a cabo y formaron parte desde la SEU.

Concebimos que el derecho a la cultura propone una nueva mirada sobre el contenido, la manera de conformación y de divulgación y en esa concepción cobra sentido considerar los repertorios de estos agentes de la política.

---

<sup>589</sup> Proyecto B financiado por SECYT “Por qué Coro y Orquestas del Bicentenario en barrios de Córdoba, organizaciones sociales y derecho a la cultura” periodo 2016–2017.

## Política cultural

En Argentina el 7 de mayo de 2014 se creó y fundó el Ministerio de Cultura mediante Decreto Presidencial N° 641 en el que indica “la trascendencia que la cultura representa como inductora del desarrollo y de la cohesión social, de su relevante papel ante la cuestión de la diversidad cultural y de la integración de comunidades minoritarias, así como en los procesos de igualdad de género y de las vinculaciones entre las comunidades urbanas y rurales, hacen necesaria la jerarquización del área mencionada”.

Desde su inicio el Ministerio de Cultura de Nación planteó lineamientos para promover el trabajo en conjunto con las organizaciones sociales favoreciendo la inclusión social y la consolidación de una identidad a partir de la participación popular de los ciudadanos. Por ejemplo una de las acciones que comenzaron a gestarse fue la creación y debate de la Ley Federal de Las Culturas<sup>590</sup> la cual se constituyó en una política pública con un fuerte rasgo federal, participativo, democrático y nacional en su proceso de armado y debate. Los agentes intervinientes en la creación de la ley consideraban que la misma permitiría el reconocimiento de los derechos culturales y el lugar que ocupan los trabajadores de la cultura también. También se esperaba que garantizara el acceso de las clases populares a la cultura en sus variadas manifestaciones.

En la particularidad de las políticas culturales recuperamos la definición de Méndez Calado (2015) al plantear “Una política cultural es un sistema explícito y coherente de fines últimos, objetivos y medios prácticos, puestos en acción por el Estado a fin de intervenir en el campo cultural”; e interpela “¿Quién define las políticas culturales?” para decir que “las políticas culturales son el resultado del accionar de una multiplicidad de actores que definen, que condicionan e incluso que resisten, resultado de procesos complejos que hacen necesario poner en diálogo al quién/es con el cómo, el dónde, el cuándo. Las políticas culturales se han dado así entre fuerzas que procuran definir un rumbo y otras que impulsan a la deriva, una deriva que no es una patología sino intrínseca de las mismas políticas públicas. (2015: 17)

En este marco el Programa de Coros y Orquestas se instaló como una política pública cultural, ya que a través de la gestión del presupuesto destinado al área de cultura permitió desarrollar cualitativa y cuantitativamente políti-

<sup>590</sup> Ley Federal de Culturas, impulsado por el Frente de Artistas y Trabajadores de la Cultura (FAyTC) y elaborado luego de la realización de más 40 foros participativos en todo el país. La iniciativa, que dio sus primeros pasos en el año 2014, concibe a la cultura como un derecho humano inalienable que debe ser garantizado por el Estado, y rechaza la lógica mercantil imperante en el contexto actual.

cas culturales. Así el modelo de orquestas infanto juveniles fue y es un aporte distintivo a las políticas culturales en América Latina y se basó en la emergencia de los derechos culturales como categoría de proyección política (Escribal, 2017:2). Pero su implementación evidenció que la mayor dificultad de las políticas culturales en Argentina reside en factores históricamente arraigados y altamente complejos por la existencia de una institucionalidad inadecuada y la falta de precisiones respecto a las jurisdicciones y sus competencias (Bayardo, 2007). Así encontramos que la organización responsable del área a nivel nacional como la Secretaría de Cultura de la Nación, carecía de dependencias propias en territorios correspondiente a las provincias y a los municipios.

En idéntico sentido los aportes de Brawerman, Raggio, Ruiz (2007) plantean que las políticas culturales al momento se encuentran con alta debilidad político institucional para sostener proyectos y equipos de trabajo en programas estatales. ¿Esta debilidad político institucional que los autores manifiestan podría interpretarse en relación a que históricamente las políticas culturales de coros y orquestas nacionales se inscribieron en la esfera del Ministerio de Educación y no del Ministerio de Cultura? De allí que en los orígenes del Programa de Orquestas y Coros del Bicentenario se implementó desde el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación específicamente de la Coordinación de Programas para la Inclusión y la Retención de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) cuyo propósito era lograr la inclusión de grupos de población no escolarizados o deficientemente incluidos en el sistema educativo. O por caso el origen de Coros y Orquestas Polifónicas que se inscribieron en la Comisión Nacional de Cultura perteneciente al Ministerio de Educación y Justicia.<sup>591</sup>

Lejos de adscribir a una mirada romantizante y esencializadora (Wald, 2011) la concepción política que reflejó este programa operó en el terreno de la democratización del acceso a bienes materiales y simbólicos (objetos –como los instrumentos sinfónicos–, conocimientos, obras y procesos formativos) pertenecientes a un campo relativamente “elitista”: el de la música “academizada”.<sup>592</sup> De allí que la batalla cultural que encarnaron las Orquestas y Coros del Bicentenario tuvo que ver con la construcción de nuevas comunidades de refe-

---

<sup>591</sup> El Coro Polifónico Nacional (CPN) tuvo sus orígenes en 1966, creado administrativamente por el Decreto del 14 de noviembre de 1967 del Ministerio de Educación y Justicia.

<sup>592</sup> VIVIANI, Tomás (2014) “Yo no quiero volverme tan académico. Identificaciones y fronteras en la experiencia de jóvenes músicos platenses”. En: Grimson, Alejandro (comp.) Culturas políticas y políticas culturales. – 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales.



rencia, nuevos espacios vitales, en los que por ejemplo, se da el aprendizaje en cascada, con estudiantes avanzados que se convirtieron en guías de los niños/as (Viale, 2016). Esta batalla tuvo que ver también con concebir el derecho a la realización personal a través de políticas culturales y como expresa un documento de la repartición nacional responsable “mejorar el acceso a bienes y servicios culturales, tender puentes hacia la reinserción de los jóvenes en la escuela, colaborar con la retención escolar y estimular el contacto y el disfrute de la música” implementando un “modelo colectivo de enseñanza musical” (ME, DNPS, 2014; Finnegan y Serulnikov, 2015).<sup>593</sup>

Un guiño de esta concepción lo observamos en una imagen publicitaria en la que muestra a un adolescente retornando a su vivienda ubicada en una barriada portando el instrumento sinfónico que el Programa otorgó en comodato. La imagen nos devuelve un objeto ingresado quizás por primera vez a esa geografía y que comienza a ser ejecutado y escuchado, en ocasiones en espectáculos públicos, con un repertorio en algunos casos también inédito en esos contextos (Finnegan et. al, 2015: 41). Estos lineamientos y/o acciones estuvieron orientadas al igual que otras políticas públicas, en consonancia al modelo de Estado, los modelos de desarrollo y las visiones de sujeto y sociedad.

La política de Orquestas y Coros se implementó en la provincia de Córdoba desde el año 2012 dependiendo de la Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa con los coros y orquestas y ensambles en escuelas provinciales.<sup>594</sup> Fue novedosa la incorporación de la Universidad Nacional de Córdoba en este programa en el año 2015. Al igual que otras universidades nacionales con antecedentes en programas de extensión y derecho a la cultura como las de Avellaneda, Lanús y de General Sarmiento– en Córdoba se reconoció la densa trayectoria en el terreno de la Extensión y el Derecho a la Cultura (Miranda, Brusco y Morán, 2016)

La experiencia de Programa Coros y Orquestas del Bicentenario se enmarcó en el Programa Derecho a la Cultura (PDC) que desde el 2011 a la fecha implementa el Proyecto “Unidos por la Música” de la SEU. Desde sus inicios el PDC se constituyó en un espacio con distintas estrategias de trabajo en función de articular con múltiples y diversas experiencias donde la común unión sea la música con los y las sujetos infanto juveniles acorde con la promoción de derechos indicados en la ley 26061.

---

<sup>593</sup> La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. Serie La Educación en Debate / N° 20 /agosto de 2015 ISSN: 1850-5945

<sup>594</sup> <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Coros/DocCoros.php>

Una de esas estrategias estuvo en relación con la Secretaría de Niñez y Juventud de la SEU que llevó a cabo un Proyecto de Capacitación, Diagnóstico y Fortalecimiento de los Consejos Comunitarios de Niñez y Adolescencia (C.C.N.A) en la Ciudad de Córdoba en el periodo 2011-2012. Con los aportes de ese informe que aportaba al diseño de políticas públicas, el Programa Derecho Cultura propuso a los (C.C.N.A) articular, difundir y aportar desde los lineamientos de la UNC como así también a la visibilización de derechos de NNA a través de los agentes y efectores que conformaban el C.C.N.A.

Esta estrategia operó en los cuatro Centros de Participación Comunitaria Municipal y mediante la construcción de una matriz colectiva que reconocía en primer lugar a las y los sujetos niños, niñas y jóvenes como protagonistas de las construcciones culturales en la sociedad se implementaron acciones que promovieron la participación activa de distintos actores sociales a través del intercambio de diversas experiencias de orden cultural (ensambles musicales, encuentros inter escolares de coplas, capacitación a docentes, construcción de instrumentos). Estas experiencias fueron ampliamente logradas en desde el 2011 al 2015, trascendiendo las fronteras del ejido municipal capitalino y replicándose en comunidades de la provincia de Córdoba como Río Ceballos, Alta Gracia, Salsipuedes.

En el año 2014 el PDC se afianza al llevar a cabo las políticas implementadas por el Ministerio de Educación y su transversalidad con políticas del Ministerio de Cultura<sup>595</sup> y adscribe al Programa de Coros y Orquestas del Bicentenario dirigido a niños, niñas y jóvenes que asisten a escuelas ubicadas en zonas de vulnerabilidad social. Así con la intermediación de la SEU UNC ante el Ministerio de Educación Provincial y el aporte presupuestario de la Dirección Nacional de Políticas Socio Educativas se implementó a través del P.D.C, el Programa de Coros y Orquesta Infantiles y Juveniles del Bicentenario en tres Escuelas Provinciales de Nivel Primario y Secundario: “Curaca Lino Acevedo” de Barrio los Robles, “Javier Lazcano Colodrero” de Barrio Argüello Lourdes y “Marta Juana González e Ipem 360” de Barrio Villa El Libertador.

Es importante destacar que la selección de estas escuelas respondió a los aportes que arrojó el Informe de la SEU (2014), donde manifestaba la vulneración de derechos de los niños y jóvenes en relación al espacio público: la sig-

---

<sup>595</sup> El Ministerio de Educación Nacional financió este dispositivo anual de encuentros y capacitaciones. Asimismo, suministró los instrumentos necesarios para la apertura y sostenimiento de las actividades y transferencia de recursos financieros para el mantenimiento, reposición y adquisición de instrumentos y accesorios. También desde esta instancia se solventan los salarios de los directores, docentes, y asistentes pedagógicos de los CyO.

nificación de la calle, las plazas, los clubes como espacio de encuentro con los otros. Este informe manifiesta que ‘la circulación de los jóvenes en particular se ve limitada por las políticas de control impuestas desde el Código de Faltas Provincial y la intervención de la policía’.

No es un dato menor que justamente en dos de las barriadas seleccionadas donde se implementó el PCOB, el informe mencionado plantea la incidencia del control policial y la construcción de mega emprendimientos inmobiliarios como un factor fundamental al momento de considerar el uso del espacio. “Las continuas amenazas y desalojos de las familias, los cercamientos de espacios utilizados previamente para recreación y la contaminación del medio ambiente (debido a los desechos que provocan los nuevos emprendimientos y los residuos cloacales que desembocan en el Río Suquía directamente) han afectado profundamente la utilización del espacio públicos. Los jóvenes en este sentido plantean como demanda la recuperación del espacio público.” Informe SEU (2014:204)

Así con esos aportes y saberes, el Programa Derecho a la Cultura seleccionó las escuelas provinciales teniendo en cuenta dos aspectos relevantes: por un lado, alta incidencia de vulneración de derechos respecto del acceso al espacio público y actividades culturales/ recreativas no mercantilizadas y por otro la constitución y sustentabilidad del lazo social con agentes institucionales referentes de dichas escuelas y con participación ciudadana<sup>596</sup> en el Consejo Comunitario de Niñez y Adolescencia con base en CPC municipal (Miranda et al . 2016)

Reconocemos el compromiso y desafío que apostó la UNC al promover la legislación vigente en materia de Derechos de Protección Integral de NNA, la desmercantilización de espacios culturales y el reconocimiento de derechos específicos a sectores sociales atravesados por condiciones de pobreza y vulneración de derechos. En particular el Área de Cultura cuyo espíritu fue promover la vinculación de saberes entre la universidad, la sociedad en general e instituciones estatales/ no estatales. La mencionada área reconocía la diversidad cultural y proponía que la Universidad “contribuya a la democratización, que garantice y promueva que las personas ejerzan plenamente sus derechos culturales, abriendo nuevos canales creativos, novedosos, –muchas veces expe-

---

<sup>596</sup> Al hablar de participación ciudadana, establecemos una diferenciación con la participación social; “la participación ciudadana trasciende a la social, en tanto tiene en su horizonte ya no sólo el espacio público-societal, sino también el público-estatal y se propone incidir en la formación de políticas públicas, intentando ingresar en la agenda política aquellos temas que afectan a la gente en sus espacios micro” (Aquín, 2003).

rimentales– de comunicación con la enorme diversidad de actores culturales” (Morán, 2013).

## **Algunos resultados de la investigación.**

### **Articulación desarticulada: jurisdicciones en juego del Programa de Coros y Orquestas**

Esta política pública innovadora y ambiciosa se constituyó en un modelo ‘estado-céntrico’, basadas en lo que Sinisi (2010) denominó ‘nuevo paradigma de inclusión’, en alusión a un cambio en la forma en que el Estado construye e interviene particularmente sobre grupos de población o sectores populares subalternizados. El modelo en cuestión se despliega necesariamente sobre estructuras de gobiernos provinciales con sus propias estructuras administrativas, que controlan sus propios presupuestos y ejercen autoridad sobre áreas vitales de la política pública; principalmente salud, educación, seguridad y cultural. Este modelo no es único, existen orquestas infantojuveniles que responden a un modelo ‘socio céntrico’ organizado alrededor de fundaciones, empresas y donantes, como es el de la Fundación El Sistema.<sup>597</sup> Cabe una digresión, que también hemos encontrado en nuestro trabajo de campo al que nominamos orquestas mixtas asentadas en organizaciones comunitarias con docentes de música<sup>598</sup> pertenecientes a la planta docente de la provincia.

De modo que podemos decir que la complejidad que envuelve a las políticas públicas no solamente refiere a la relación interjurisdiccional. En el recorrido de las dependencias que intervienen en la materialización de las políticas culturales y en particular del Programa de Coro y Orquestas, nos hemos encontrado con una duplicación y no coordinación entre ministerios mostrando así otra inconsistencia. Un ejemplo: en marzo de 2018, en Olivos el presidente Macri presentó al reconocido director venezolano Gustavo Dudamel –surgido de El Sistema–, enunciando el lanzamiento del Nuevo *Plan Nacional de Orquestas In-*

---

<sup>597</sup> En Córdoba, la Orquesta Escuela Mediterránea Córdoba está integrada por 220 niños entre 9 a 13 años en once escuelas públicas provinciales de Córdoba y de la ciudad de Unquillo, teniendo como objetivo principal el desarrollo del método pedagógico orquestal conocido como “El Sistema”. La Orquesta fue creada en el año 2014 a través de la iniciativa de la Fundación Pro Arte Córdoba, la empresa Kolektor y El Sistema en Argentina. <http://www.sistemadeorquestas.org.ar/>

<sup>598</sup> Aunque con los enormes matices del tango y sus protagonistas, a este tipo corresponde la Orquesta del IPET 351, también en Córdoba. Ver Brusco y Sammartino, 2018

*fantiles y Juveniles*.<sup>599</sup> Indagando sobre las características y dependencias ministeriales del mismo, nos comunicamos con el Ministerio de Educación de Nación en donde en la Dirección del Programa de Orquestas y Coros del Bicentenario donde nos respondieron que ‘*Eso de Dudamel y el Presidente no tiene nada que ver con nosotros*’ e indicándonos que podía pertenecer al Ministerio de Cultura. Nos dirigimos a la página web correspondiente y constatamos que el Programa de Coros y Orquestas del Bicentenario al momento es nominado Programa Social de Orquestas y Bandas Infantiles y juveniles dependiente de la Dirección de Diversidad y Cultura Comunitaria<sup>600</sup> perteneciente al Ministerio de Cultura de la Nación.

No obstante la implementación del PCOB, la iniciativa con la UNC apenas logró implementarse. La brevedad de la experiencia en sí, entre setiembre y diciembre 2015, fue signo de que existieron múltiples limitaciones no solo inherentes a articulación inter jurisdiccional, sino a la gestión técnica administrativa provincial y a la singular micro idiosincrasia de cada escuela al interrogar al programa por plantear ‘un coro abierto’ a la comunidad infanto juvenil de las barriadas donde estaba ubicada la escuela. En este sentido la apuesta de la SEU en asumir el desafío de crear dos coros y una orquesta en escenarios institucionales complejos fue titánica. Sin embargo, la red de relaciones con organizaciones sociales y barriales no fue suficiente para disputar sentido en el acceso al derecho a la cultura. (Miranda et al, 2016).

Lo descripto nos permite analizar la desarticulación y la ‘debilidad burocrática del Estado’ (Buchely, 2012) en lo que refiere a las políticas públicas culturales y en la cual los resultados no son predecibles. No obstante, para nuestro análisis recuperamos la perspectiva de la política pública como algo flexible y adaptable a posibles contingencias en lo que Majone (2013) ha dado en llamar *institucionalismo centrado en los actores*. Esta perspectiva permite ‘entrar en la caja negra y comprender que las organizaciones están habitadas por individuos y que, en la búsqueda de soluciones a los problemas colectivos, están restringidos por marcos institucionales’. Implica la necesidad de situar a una acción política y social en el contexto estructural que tiene lugar (Zurbriegen, 2006) El resultado político se habría de explicar como consecuencia de las intenciones y acciones de los actores inmediatamente implicados y según la estructura institucional del conjunto de relaciones en las que participan. En este sentido, las configuraciones institucionales particulares les dan estructura a actores intencionados y definen un abanico de potenciales estrategias y

<sup>599</sup> <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/orquestas-coros>

<sup>600</sup> <https://www.cultura.gob.ar/institucional/programas/orquestas-infantiles-y-juveniles/>

oportunidades, aunque los actores pueden potencialmente (al menos, en parte) transformar esas estructuras mediante sus acciones. De allí que consideramos que los agentes/actores que implementan tales políticas sociales están en posición de otorgar un lenguaje y un significado a las necesidades, de interpretarlas, de construir un discurso sobre las necesidades y de propiciar –o no– la distribución de satisfactores (Aquín el al., 2012). En relación a esto último una entrevistada refería:

*“Para mí el coro es muy hermoso, me ha permitido entender lo que son las políticas socio educativas, yo ahora estoy estudiando esa especialización. Para mí fue entrar con una forma de trabajo desde la música, tomar contacto con esa parte que yo no me esperaba. A mí siempre me interesó mucho lo que es la educación en sí, como sistema, medio, etc., y después me enfoqué en la música. Y al entrar en este programa eso se juntó: hacer música desde un lugar social y educativo” (E4).*

Siguiendo con los aportes de Majone (2013) al llamar institucionalismo centrado en los actores, en nuestra investigación pudimos entrevistar a profesores de instrumentos, directores de coros y administradores del programa que de acuerdo a su posición y posicionamiento<sup>601</sup> ante la política pública nominamos las voces de los/as agentes-actores.<sup>602</sup>

## **Repertorios sociales: actores principales y secundarios en el POCB**

Estos agentes/actores de acuerdo a la propuesta de Tilly operan en una conjunción que nomina repertorios. “Es posible pensar que los repertorios, como conjunto limitado de rutinas aprendidas, compartidas y actuadas a través de un proceso de elección relativamente deliberado, son creaciones culturales aprendidas” (Tilly, 2002: 32). Con este concepto usado principalmente para pensar en la acción de contestación, de lucha colectiva, el autor utilizó la metáfora de la improvisación del jazz para dar cuenta del doble rol de los repertorios:

---

<sup>601</sup> Aquín Nora y otros (1912): Los profesionales que implementan políticas sociales no son meros operadores terminales, sino mediadores activos. En este sentido es necesario considerar no sólo las condiciones objetivas de desarrollo de la tarea, sino también los posicionamientos subjetivos y la participación en procesos de su determinación por parte de los agentes profesionales, en tanto todo contexto define condicionamientos y habilita posibilidades.

<sup>602</sup> Se usan indistintamente actor y agente. ‘Los actores son agentes, pues realizan elecciones para alcanzar sus metas’ (Zurbriggen, 2006).

su carácter compartido y “reglado” referidos al aprendizaje común, la rutina cotidiana, los patrones de expresión, así como las variaciones de estilo o la improvisación de la que disponen los propios individuos en la ejecución de los acciones de los actores/ agentes que conforman ese repertorio.

Es decir los modos concretos de percepción, conocimiento y asunción de estos modelos y de la interpretación de operadores/agentes/actores de dichas políticas para vehiculizarla en cuyo marco desarrolla/ron su actividad “al entender que los agentes institucionales que implementan políticas sociales no son meros operadores terminales, sino mediadores activos, en tanto tienen el poder de gestar un espacio público peculiar, ya que el espacio de aparición, el ámbito público, no preexiste a la acción sino que se gesta en ella y se desvanece con su ausencia” (Midgley, 2000).

Las distintas significaciones que los agentes dan a la política, a los/as beneficiarios, a la realidad social de los mismos y a su propio papel en esa política son indicadores para la indagación sobre repertorios en torno de la realidad social y sus posibles transformaciones (Wald, 2015). Estos agentes – que en cierto sentido podrían considerarse ‘burócratas callejeros’ en términos de Lipsky<sup>603</sup> (1980) al actuar como efectores directos de la política y como tales enfrentados a la complejidad social en que están inmersos, producen una simplificación cognitiva (Salej, Ardila, Bragato, J 2016:123). Este mecanismo heurístico en que ‘las personas emplean su conocimiento de las relaciones humanas para reducir el número de factores a tomar en cuenta en sus acciones’ (Majone,1975:410) es enfocado en nuestras entrevistas cuando indagamos sobre la realidad social a la que se enfrentaron en su tarea los y las agentes profesionales seleccionadas para implementar el PCOB en las instituciones escolares y abierto a niños, niñas y jóvenes no escolarizados.

Un entrevistado refería: *‘El músico estudia piano, 6 horas estudiando en la casa, no milita en un barrio, es individualista. El director de la orquesta te dice qué hacer, no hay horizontalidad, democracia’* (E5) El trabajo de un equipo conformado por director/a, instrumentistas profesores y profesor de lenguaje musical exige coordinar, informar, comunicar, muchos de los verbos que no son necesarios en la tarea habitual del/a músico que es seleccionado.

De allí que el programa implementado desde la SEU enmarcado en una escuela con sus reglas, generó en os/as agentes de música incertidumbre respecto

---

<sup>603</sup> el concepto de SLB es aplicable a las agencias públicas que interactúan de forma directa con los ciudadanos (u organizaciones). Abarca los servidores públicos que toman contacto directo con los usuarios de servicios sociales tales como profesores, oficiales de policía, trabajadores sociales, abogados, jueces, etc.

a lidiar con articulaciones institucionales cuando fue seleccionado por su capacidad de profesor/a de música. Una entrevistada refería:

*“fue duro un poco porque yo no tengo formación en ese aspecto. En la universidad no se ve nada en relación a lo pedagógico y mucho menos en relación a lo social. Con respecto a la dirección (en la Universidad) está apuntado a un público que paga una entrada, al coreuta que paga una cuota o que tiene facilidades para viajar” (E1).*

La categoría propuesta por Lipsky (1980) también podemos reconocerla en las resistencias de algunos/as directores de escuela al no facilitar aula o espacio, interpretaban que el coro funcionaba después del horario escolar. Este aporte lo realiza una entrevistada al manifestar: *“los ensayos se realizaban en un aula disponible después del horario escolar y sin posibilidades de guardar material didáctico ni instrumentos con los que ensayaban el grupo de coro”*.

En el análisis de las entrevistas advertimos que la discrecionalidad con la que habían sido interpretados los fines del programa –que el coro funcionara por fuera del horario de clases– trajo aparejadas una serie de dificultades en la comunicación para los docentes del coro como para las niñas y niños y familias de la comunidad al considerar que el coro no era de la escuela, sino que solo les prestaban las instalaciones a quienes concurrían.

La situación enunciada propia de ‘burócratas de nivel de calle’ que participan en el conjunto de políticas públicas muestra que cuentan con gran capacidad de control e influencia por la posición y el posicionamiento respecto a la política que vehiculizan.

De acuerdo a estos aportes y en función de la política pública analizada podemos distinguir actores *principales* de la implementación a las/os músicos, profesores, directores de orquesta y coro y por el otro, los/as actores/agentes *secundarios* que posibilitaron, mediaron o condicionaron negativamente la implementación de la que incluyen directora/es de escuelas, inspectores, y demás funcionarios con capacidad de veto.

En síntesis, podemos decir que ese repertorio que significó el Programa de Coros y Orquestas del Bicentenario –aún en su poca incidencia por la corta duración– fue el resultado de estos elementos que conforman los repertorios sociales. Repertorio conformado por agentes públicos que pertenecen a la administración con estabilidad en sus funciones y por el otro lado agentes públicos seleccionados por sus antecedentes en el campo musical y contratados/as en carácter de monotributistas por periodo lectivo y para llevar adelante la función de director/a o profesor/a de instrumento.



Junto con las condiciones objetivas de relación contractual –precarizada– el repertorio de los agentes músicos planteó las dificultades para llevar a cabo su tarea, como se lee en un entrevistado: *“Fue satisfactorio y al mismo tiempo fue sufrido también, el desgaste energético que llevaba ese ratito de estar ahí fue importante porque había que remar con un montón de cosas que no son del cotidiano mío”*.<sup>604</sup>

Las personas expresaron sus representaciones, donde sus trayectorias de formación, de lo que Viviani (2014) propone “la denominación ‘música academizada’ en reemplazo de ‘académica’, ‘cultura’ o ‘clásica’. Esta última denominación es inexacta porque se refiere a un período histórico específico de la producción musical. Los dos primeros son estigmatizantes, ya que la música popular también es académica (se enseña en academias, incluso algunas decimonónicas que la han incorporado en sus programas de estudio) y, sin necesidad de explicar mucho más, es culta, o, mejor dicho, cultural. ‘Academizada’ no solo menciona la fuerte relación de esos movimientos con la academia, sino que da cuenta de un proceso por el cual un cierto tipo de música fue instalado como estética hegemónica, pone de relevancia un proceso histórico de disputa de sentidos” (2014: 204). Un entrevistado refería:

*“La música se piensa como un lenguaje para una sociedad que no existe, una sociedad de teatros, de conciertos, de oídos formados. Ese público existe pero es solamente una porción de la sociedad, no entran en las posibilidades de los programas, ni de los discursos informales si quiera, las tareas que involucren a la música con las necesidades sociales de las poblaciones con dificultades socioeconómicas”*.

Al momento de reflexionar al programa, un director de coro expresó:

*“Desde mi rol de director la dificultad que encontré fue que yo no tenía formación para este tipo de actividades. Fue un desafío grande para mí, yo no sabía bien como direccionar (...) Quizás fue un error, por así decir, haberme elegido a mí, yo cuando pregunté por qué me eligieron, primó lo artístico, lo musical, y no lo docente, la experiencia de campo, quizás por ese lado hubiera estado mejor que elijan a alguien más promedio, yo tengo una formación muy específicamente musical” (E1)*.

En la compleja tarea de identificarse con los objetivos de la organización/ programa, coincidimos con Mintzber “Los agentes se identifican con el objetivo de preservar, extender y perfeccionar la misión en la organización y por tanto

<sup>604</sup> Brusco, Miranda y Morán (2016)

se puede confiar en que actuarán de acuerdo con los intereses de la misma. Como resultado se da un alto grado de participación con una estructura muy simple' (1992:431) Algunos autores califican a los agentes de este tipo de políticas 'homo militantis' (Cao, 2016:184) La militancia, o la religiosidad pueden operar como elementos que permitan atravesar dificultades y mantenerse en la tarea. Como expresó una entrevistada:

*“Nadie se sostiene en esos espacios sino hay algo detrás, una espiritualidad, o una militancia, algo. Por \$5000 como monotributista’(E5) Y otro entrevistado expresó “Nosotros lo vivimos en carne propia, y ponemos todo para que esto de frutos, y lo hacemos porque pensamos que vale la pena. Si es cierto que hay millones de dificultades y cosas a resolver y mejorar, si es que hay verdadera voluntad política, pero más allá de eso, vale la pena” (E4).*

## Conclusiones

El trabajo nos permitió mirar la complejidad y al distinguirla en repertorios sociales, identificar los distintos elementos que participaron en el proceso.

Para quienes formamos parte de esta presentación las políticas públicas lejos de ser un problema técnico, son expresión y resultado de procesos de lucha por las necesidades al interior del campo de la intervención social, y constituyen una forma particular de vínculos sociales entre las instituciones que facilitan –o restringen– el acceso a bienes y servicios necesarios para asegurar la reproducción social. Como objetivo de este escrito podemos plantear un instrumental de análisis para conseguir la mejora de la gestión de las administraciones públicas:

a. Las/os músicos como agentes de ciertas políticas culturales, sostienen variadas concepciones en términos de posicionamiento político-social. Los habrá consagrados al arte y la magia de ese idioma. Pero también los habrá entusiastas de las posibilidades de construir desde el arte un mundo de mayor igualdad.

b. Desde una lectura retrospectiva, el PCOB se constituyó como espacio posibilitador de la palabra, productora de sentidos y resignificación de la participación actoral y protagónica de niñas, niños y jóvenes que atravesaron esa corta y significativa experiencia. En este sentido, subrayamos la importancia de acceder a los significados otorgados por las y los niños en aspectos relacionados con la música, una nueva manera de estar en el mundo y como las prácticas

cotidianas pueden implicarlas, tomando en cuenta tanto las prácticas como los discursos sobre ellas.

c. Sobre la asignación de recursos y la implementación de políticas públicas en clave de inclusión y accesibilidad de derechos, nos deja el sabor agrí dulce cuando a la fecha el panorama es incierto incidiendo en el desgranamiento del equipo docente seleccionado para llevar a cabo dicho programa.

Al mismo tiempo existen capacidades estatales para formular políticas públicas con enfoque de derechos en las que –en alguna fase de su implementación– se cuelan debilidades. El cambio de signo ideológico del gobierno nacional se refleja en la situación de las orquestas y coros del Bicentenario en diferentes contextos institucionales con capacidades diferenciadas. A la fecha estos datos son inaccesibles, y las experiencias que pasaron a la órbita del Ministerio de Educación Provincial se constituyeron en coros escolares perdiendo la finalidad por el que fue creado el programa desde un enfoque de derechos y de carácter universalizante e inclusivo.

## Referencias

- AQUÍN, N.; CUSTO, E.; ZAMARBIDE, A; MIRANDA, A. (2012): *Los profesionales de la mano izquierda del Estado. Prácticas, representaciones y modos de subjetivación*. Editorial Académica Española. Madrid. Disponible en [www.eae-publishing.com/catalog/details//store/es/book/978-3-659-02725-3/los-profesionales-de-la-mano-izquierda-del-estado](http://www.eae-publishing.com/catalog/details//store/es/book/978-3-659-02725-3/los-profesionales-de-la-mano-izquierda-del-estado) (consultado: 3/2018)
- AQUÍN, Nora; ZAMARBIDE, Alicia; MIRANDA, Alicia y otros (2015) “AUH, ESCUELAS Y CENTROS DE SALUD: *“Posibilidades y límites de la ampliación de derechos”*”. Informe final de Investigación SECYT Facultad de Ciencias Sociales Carrera de Trabajo Social, Córdoba diciembre 2015.
- AVENBURG, K.; CIBEA, A.; TALELLIS, V.; BARRO GIL, G.; GILIBERTI, G. y MARTÍNEZ, E. (2015b). *Rastreo de los Proyectos de Orquestas Infantiles y Juveniles del Gran Buenos Aires* (Argentina). Recuperado de <http://musica.inclusion.silk.co/> (Acceso: 14-12-15).
- BAYARDO, R. (2007) *“Políticas federales y provinciales de cultura en Argentina. Organización, Financiamiento, desafíos”*, en *O público e o privado* – Nº 9 – Janeiro/ Junho – 2007
- BRAWERMAN, J.; RAGGIO, L.; RUIZ, V. (agosto, 2007). *“Abordajes cuanti-cualitativos en la evaluación de programas desde la gestión estatal”*. Ponencia presentada al IV Congreso Argentino de Administración Pública. Secretaría de Gestión

- Pública. Asociación de Administradores Gubernamentales. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://ceadel.org.ar/centrodoc/?p=229>. [4/1/2017]
- CAO, H; LAGUADO, Rey (2015) *El Estado en cuestión. Ideas y política en la Administración Pública argentina (1958 – 2015)*, Ed Prometeo
- ESCRIBAL, F. L. (2017). “*Orquestas Infanto-Juveniles suramericanas en perspectiva de Derechos Culturales*”, en *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, 2 (2), 107-127.
- Informe SEU 2014 <http://www.unc.edu.ar/extension/seu/seu>
- FINNEGAN, F. y SERULNIKOV, A. (2014) “*Las contribuciones de las políticas socioeducativas para el nivel secundario Las perspectivas de los actores locales*”. Área de Investigación y Evaluación de Programas Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) Subsecretaría de Planeamiento Educativo Secretaría de Educación Ministerio de Educación de la Nación. Serie *La Educación en Debate* N° 1
- HIGGINS, L. (2013). “*Música Comunitaria: Facilitadores, Participantes y Amistad*”, en *Revista Internacional de Educación Musical* 1 pp. 53-59.
- LIPSKY, M. (1980) “*La burocracia en el nivel callejero, la función crítica de los burócratas en el nivel callejero*”, en *Clásicos de la Administración Pública*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública. Universidad Autónoma de Campeche y Fondo de Cultura Económica. Pp. 784-794.
- MAJONE, G. (1975) “*La factibilidad de las políticas sociales*”, en *Policy Sciences* n° 6
- CABEDO MÁS, A. “*La música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social*”, en *Eufonía: Didáctica de la música* 60 (2014): 15-23.
- MARTÍN ZAMORANO, M. “*La Transformación De Las Políticas Culturales En Argentina Durante La Primera Década Kirchnerista: Entre La Hegemonía Y La Diversidad*”, en *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 70, julio-septiembre, 2016, pp. 53-83
- MENDES CALADO, P. (2015) “*Políticas Culturales: rumbos y deriva*”.
- MINTZBERG, H (1992) *El poder en la organización. La teoría de la política de la gestión*, Editorial Ariel, Barcelona.
- MIDGLEY, J. (2000): “*Globalización, capitalismo y asistencia social. Una perspectiva de desarrollo social*”, en *Trabajo Social y globalización*. Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social. Montreal.
- MIRANDA, A.; BRUSCO, V.; MORÁN, F. (2016) “*¿Por qué coros y orquestas en barrios de la ciudad de Córdoba?*”. Ponencia en V Jornadas Nacionales de Compromiso Social Universitario Mariano Salgado UNMdP agosto 2016.
- MORÁN, F. (2013) *Derechos Culturales, aportes desde la Universidad Pública*. Versión Mimeo

- ROITTER, M. (2009) *Prácticas Intelectuales Académicas y Extraacadémicas sobre Arte Transformador: Algunas Certezas y Ciertos dilemas*. Versión mimeo.
- SALEJ, S.; ARDILA, A.; y BRAGATO, J. (2016) “*De vuelta a Lipsky: el caso del Programa Estructural en Áreas de Riesgo (PEAR) del Municipio de Belo Horizonte (Brasil)*”, en *Revista Española de Investigación Sociológica: Reis*. ISSN-L: 0210-5233. No 154 abril - junio 2016, pp. 119-136
- RINESI, E. (2014) Disponible <http://www.ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-universidad-como-un-derecho-del-pueblo/>
- SIMON, H. (1989) *Naturaleza y límites de la razón humana*. Fondo de Cultura Económica. México
- SINISI, L. (2010) “*Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?*”, en *Boletín de Antropología y Educación*, 01. FFyL, UBA.
- TILLY, C. (2002) “*Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña 1758 1834*”, en Traugott, Mark: *Protesta social, repertorios y ciclos de acción colectiva*, Barcelona, Ed Hacer.
- VICH, V. (2014) *Desculturizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*. Buenos Aires, Siglo XXI
- VILLALBA, M. (2010) “*La política pública de las orquestas infanto-juveniles*”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8.1: 131-149.
- VIVIANI, T. (2014) “*Yo no quiero volverme tan académico. Identificaciones y fronteras en la experiencia de jóvenes músicos platenses*”, en: Grimson, Alejandro (comp.) *Culturas políticas y políticas culturales*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación de Altos Estudios Sociales.
- WALD, G. (2011) “*Los usos de los programas sociales y culturales: el caso de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires*”, en *Question* 1.29
- WALD, G. (2015) “*Proyectos de orquestas juveniles y procesos de transformación colectiva: dos estudios de caso en Bs. As.*”, en *Ciencias Sociais Unisinos*
- VIALE, S. (2017). “*Profe, ¿puedo ser profe?*”. Informe de beca de extensión SECYT- UNC.
- ZAMORANO, M., RIUS, J. y KLEIN, R (2014) *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe* No. 96 April, pp. 5-34 [www.erlacs.org](http://www.erlacs.org)
- ZURBRIGGEN, C (2006) “*El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas*”, en *Revista de Ciencia Política / Volumen 26 / Nº 1 / 2006 / 67 - 83*.

# ANALIZANDO LAS DESIGUALDADES SOCIALES EN NEUQUÉN. CASO DE ESTUDIO: ASENTAMIENTO LOS HORNOS

Jadwiga Carolina Gallardo<sup>605</sup>

Laura Lamfre<sup>606</sup>

Joaquín Perren<sup>607</sup>

## Resumen

Para poder analizar las desigualdades sociales que se manifiestan en una población, es interesante ir más allá de la desigualdad de ingresos que perciben las personas. Incorporando en el análisis otras dimensiones, como el acceso a servicios de salud, educación, trabajo, condiciones habitacionales, lugar de residencia, entre otras. De esta forma, intentamos superar la visión de las desigualdades, referida solamente a los ingresos percibidos. El objetivo del presente trabajo es analizar cómo se manifiestan las desigualdades sociales en la ciudad de Neuquén y, en particular, en el asentamiento Los Hornos. El diseño metodológico es un estudio observacional descriptivo, de corte transversal, utilizando fuentes de datos secundarios y primarios.

**Palabras Claves:** Desigualdades – Neuquén – Asentamiento

## Introducción

En el año 2017, el 1% de la población acumuló el 82% de la riqueza generada en el planeta, mientras que el 50% de la población mundial no se benefició con dicho crecimiento (OXFAM, 2018). Esto significa que los frutos del crecimiento económico fueron apropiados por la cúspide de la pirámide social, en detrimento de los que menos tenían. En pocas palabras, la desigualdad a nivel mundial, al menos en la dimensión económica, no hace más que profundizarse año a año.

Más allá de los números, que son ilustrativos de la situación actual, es importante considerar los efectos que este aumento de la brecha social ha tenido en la vida de las personas: ¿Es sólo una cuestión que se reduce a diferencias en materia de poder de compra? ¿O bien repercute también en otras dimensiones,

<sup>605</sup> Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo). Correo electrónico: gallardo.j.carolina@gmail.com

<sup>606</sup> Facultad de Economía y Administración. Universidad Nacional del Comahue. Correo electrónico: lauralamfre@gmail.com

<sup>607</sup> Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS-CONICET-UNCo). Correo electrónico: joaquinperren@gmail.com

inclusive afectando las propias capacidades de las personas? ¿Cuánto afecta el estudio de estas dimensiones en la Calidad de Vida (CV) de la población?

Si bien nadie discute la centralidad de la desigualdad de ingresos, es necesario cuestionar que sea la única faceta válida para indagar. Resulta fundamental incluir indicadores integrando otras dimensiones como salud, educación, vivienda, medio ambiente, acceso a la justicia, reconocimiento a la diversidad, entre otras (Kessler, 2015).

Tomando este abordaje multidimensional como coordenada inicial, la presente ponencia pretende dar cuenta de las desigualdades sociales en la ciudad de Neuquén a partir de la aplicación de un Índice de Calidad de Vida (ICV). Al mismo tiempo, y por medio de la utilización de sistemas de información geográfica, indagaremos cómo se manifiesta la diferenciación socio-espacial en la mencionada conurbación y qué características asume, en particular, en el Asentamiento Los Hornos.

## **Complejizando las desigualdades sociales**

El estudio de las desigualdades ha dibujado en los últimos años una parábola ascendente. Después de décadas en las que la centralidad académica se asentó en la exploración de las condiciones que permitirían el desarrollo económico, la tónica del presente pareciera ser el análisis de todo tipo de brechas. Después de todo, el conocimiento de las mismas es la condición necesaria, aunque no suficiente, en la definición de políticas que tiendan a una mayor equidad social (Zabala *et al*, 2018). Pero al momento de definir la(s) desigualdad(es): ¿Desde dónde nos posicionamos? ¿Qué observamos?

Respondamos estos interrogantes con una definición básica: lo importante no es las desigualdades en sí misma, sino los efectos que las mismas generan en determinados segmentos de la sociedad. Las desigualdades de ingresos, por ejemplo, se traducen en importantes diferencias en oportunidades de vivir y desarrollarse, en la CV, en el acceso a servicios, en participación ciudadana y, también, en diferentes resultados en materia de salud. Se ha demostrado que el mayor factor de riesgo conocido es la desigualdad, que produce excesos de muerte y de enfermedad, sólo por el hecho de pertenecer a grupos sociales desventajados. Según Therborn, “la desigualdad es un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo” (2016: 9). Aquellos que nacen y viven en situaciones de vulnerabilidad,

en general tienen acceso a bajos niveles de bienestar en distintas dimensiones del desarrollo, pero también a sistemas de relaciones sociales que perpetúan y ahondan el rezago económico y social y que exigen nuevas relaciones sistémicas para revertirse (CEPAL 2010).

## **Expresiones de la desigualdad social en la ciudad**

La ciudad es un sistema complejo en el que múltiples factores se interrelacionan y en el que la distribución geográfica de los grupos sociales no se produce de manera aleatoria. Como plantea Vapnarsky (1982), la densidad, el valor de la tierra, la accesibilidad, la salubridad, el prestigio, las consideraciones estéticas, la ausencia de molestias, el humo y la suciedad, determinan áreas diferenciales de la ciudad en las que se establecen los diferentes sectores sociales. Asimismo, la naturaleza del trabajo, los ingresos, las características raciales y étnicas, el estatus social, las costumbres, los hábitos y las preferencias, son factores significativos que determinan la distribución de la población urbana en áreas más o menos diferenciadas. Y esta desigual distribución de la población en el territorio no solo actúa como reflejo de la distribución de la riqueza, sino que también contribuyen a profundizar la brecha social.

Es sabido que las ciudades son el motor de la economía y asumen el papel de ser los principales medios productores de innovación y riqueza (Castells, 2004). Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas, aquellas han perdido su capacidad de integración social, tal como lo había observado el sociólogo ítalo-argentino Germani (1967). Por el contrario, es identificable una nueva morfología urbana, con grandes regiones urbanas, dispersas y fragmentadas, en las que persisten o se profundizan las desigualdades socio-económicas y territoriales (Ziccardi, 2015). Investigaciones realizadas a partir de información censal han demostrado que la diferenciación socioeconómica en el territorio se manifiesta no solamente a “nivel intra-regional” sino, especialmente, a “nivel intraurbano”, en la medida que la proporción de población con carencias básicas es significativamente mayor en las ciudades, asentamientos pequeños y a nivel intra-barrial (Katzman y Filgueira 1999; Veiga 2004; Perren, Lamfre y Pérez, 2016).

Autores como Castells (1979), Carrión (1991) y Harvey (2008) sostienen que las formas de desarrollo en la vida urbana y en la sociedad en general se transforman en un continuo y sus cambios están determinados por las condiciones del modo de reproducción social. Las distribuciones espaciales no se producen de manera aleatoria, sino que pueden vincularse a dinámicas socioeconómicas



que contribuyen a explicar la organización del territorio. Una de las formas a partir de las cuales podemos aproximarnos a las desigualdades socio-espaciales es por medio del cálculo del Índice de Calidad de Vida, que analizaremos in extenso en la próxima sección.

### **CV: ¿Qué es y cómo medirla?**

Comencemos precisando el alcance del concepto. La CV “es una noción plural, ajustada a cada contexto, constituida por múltiples factores inscriptos en diversas dimensiones temáticas de la realidad”, afectando “a cada individuo frente a sus contextos micro y macro comunitarios de articulación social” (Lindeboim *et al*, 2000). De ahí que constituya “una medida de logro respecto de un nivel establecido como óptimo teniendo en cuenta dimensiones socioeconómicas y ambientales dependientes de la escala de valores prevaleciente en la sociedad” (Velázquez, 2001).

Para poder sondear este fenómeno a escala intra-urbana utilizaremos información a escala del radio censal que representa el máximo nivel de desagregación suministrada por los instrumentos estadísticos disponibles. De acuerdo a lo trabajado por Perren y Lamfre (2018), prestaremos particular atención a la dimensión socioeconómica del fenómeno, especialmente a variables de corte educativo, sanitario, habitacional, ocupacional, pero también a la dimensión de carácter ambiental (Tabla 1).

**Tabla 1**

### **CV: dimensiones e indicadores**

<b>Dimensión Socioeconómica</b>			
<p style="text-align: center;">Educación</p> <p>% de jefes de hogar que no alcanzaron a concluir los estudios primarios</p> <p>% de los jefes de hogar que completaron su paso por la educación superior</p>	<p style="text-align: center;">Salud</p> <p>% de la población con dificultades para acceder al agua</p>	<p style="text-align: center;">Vivienda</p> <p>% de la población que reside en viviendas que carecen de inodoro de uso exclusivo</p> <p>% de hogares que presentan más de dos personas por cuarto</p>	<p style="text-align: center;">Actividad</p> <p>% de la población económicamente activa desocupada</p>
<b>Dimensión ambiental</b>			

% población afectada por riesgo de inundación – % población afectada por riesgo asociado al frente de barda

Fuente: Perren, Lamfre, 2018

Para analizar la CV en la ciudad de Neuquén, se condensó la información en un índice sintético para cada uno de los indicadores seleccionados. En términos concretos, se utilizó una fórmula que asigna un 90% del peso explicativo a las variables incluidas en la dimensión socioeconómica y el 10% restante a la dimensión ambiental, aunque al interior de éstas la distribución entre los indicadores no sea precisamente igualitaria. Finalmente, el índice de calidad de vida (ICV) deriva de la sumatoria de los valores índice de cada variable, ponderados de acuerdo con el peso relativo estipulado. El resultado final del procedimiento es un valor teórico que oscila en un rango comprendido entre 0 (baja CV) y 1 (alta CV), ya sea para cada uno de los radios censales como para el conjunto de la ciudad.

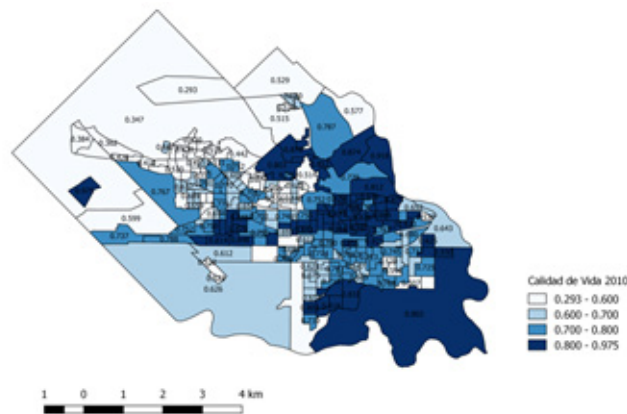
## **La ciudad de Neuquén en el foco: producción de desigualdad en materia de bienestar**

Examinemos el desempeño de la ciudad de Neuquén en materia de calidad de vida. Entre 2001 y 2010, el ICV experimentó un aumento del orden del 3%: en solo diez años, ese indicador transitó de una cifra cercana a 0,68 puntos a otra apenas superior a 0,70 puntos (Perren y Lamfre, 2018). Tal incremento se explica, en buena medida, por el ascenso de indicadores ligados a las dimensiones educativa (% de la población con nivel de instrucción bajo y % de la población con nivel de instrucción alto), sanitaria (% de hogares con dificultades en el suministro de agua), vivienda (% de hogares que residen en viviendas con baño exclusivo). Pero es el despegue de la variable ligada al empleo aquel que nos permite comprender el comportamiento positivo del ICV en este período: en solo diez años experimentó una suba cercana al 20%. Como era de esperar, las variables relacionadas con la dimensión ambiental mostraron un comportamiento mucho más estable en el tiempo. Por último, no podemos dejar de mencionar una contrafuerza, en el sentido que lo plantea Kessler (2015: 18), que neutralizó buena parte de los avances registrados en materia de calidad de vida: el hacinamiento. El porcentaje correspondiente a hogares con más de dos habitantes por cuarto informa acerca de cuán grave se había vuelto el problema habitacional hacia comienzos del siglo XXI, situación explicable en el caso de

Neuquén por su carácter de receptora de población en tanto plaza petrolera, así como por el retiro absoluto de los estados nacional y provincial en la materia.

Resta ahora saber si el ciclo de crecimiento inaugurado en 2003 contribuyó a disminuir la desigualdad en materia de calidad de vida hacia el interior de la ciudad de Neuquén. Una buena forma de acceder a ello es a partir del cálculo del coeficiente de variación, que muestra la variabilidad de los valores de calidad de vida entre los diferentes radios censales que conforman la ciudad: a mayor valor del coeficiente de variación mayor sería la heterogeneidad de los valores de la variable; mientras que un menor coeficiente de variación marcaría una mayor homogeneidad en los valores de la misma variable. Entre 2001 y 2010, el coeficiente de variación tuvo un incremento del orden del 5%, transitando de 0,19 a 0,20. Este aumento muestra una situación de “heterogeneidad estructural” (Salvia, 2013), que pareciera entender poco de ciclos económicos.

En el estudio de CV realizado por Perren y Lamfre (2018), se pudo conocer aquellas áreas que mostraron un mayor o peor desempeño, representado cartográficamente por el valor del ICV de cada uno de los radios censales de la ciudad de Neuquén.



Mapa 1

Distribución espacial de la CV en la ciudad de Neuquén (2010). Fuente: Perren, Lamfre (2018)

Los grupos sociales de situación socioeconómica más favorable evidenciaban una clara segregación a “gran escala”. O, en términos más sencillos, los sectores más encumbrados residían en un área específica de la ciudad, cuyos límites se confundían con lo que en otro trabajo se denominó “continente de la riqueza” (Perren, 2011). Se observó una expansión de las pautas residenciales de las clases más favorecidas que se extiende de forma lineal, siguiendo las direc-

ciones de tres vías de comunicación fundamentales (la calle San Martín hacia el oeste, la avenida Olascoaga hacia el sur y la ruta provincial N° 7 hacia el norte). Las unidades espaciales que presentaron un bajo ICV poseían una disposición en forma de enclaves que aumentaron en número y población. Si en 1997, la capital provincia albergaba un total de 21 “asentamientos ilegales” que reunían una población aproximada de quince mil habitantes; dieciséis años más tarde, pasó a tener 45 “villas de emergencia”, algunas regularizadas y otras en una situación de incertidumbre, en las cuales residían más de veinte mil personas (TECHO, 2013: 15). Entre ellas, podemos mencionar algunas que se desarrollaron en los setenta y ochenta (Villa Ceferino e Islas Malvinas, en el “cercano” oeste de la ciudad), pero también que irrumpieron durante la “gran transformación” de los noventa y que en la última década incrementaron su dimensión y lejanía en relación con el centro de la ciudad. Esto último es especialmente válido para ese apiñado agrupamiento de radios censales que se abrió paso en sentido a la periferia, en el confín noroccidental del trazado urbano.

Focalizando nuestra atención en “lejano oeste” de la ciudad, se advierte que además de los persistentes problemas en materia educativa, sanitaria y habitacional, presenta evidentes riesgos ambientales. En primer lugar, se trata de áreas caracterizadas por escarpes abruptos y oblicuos que implican una exposición a deslizamientos y aluviones (Pérez, 2014). En segundo lugar, el desarrollo de actividades extractivas dentro de los límites del ejido urbano neuquino, expone a la población que habita en los asentamientos a una nueva amenaza. Ante una posible situación de desastre ambiental, ya sea de origen antrópico o natural, la población se encuentra vulnerable socialmente tanto por la calidad física del hábitat, como por la puesta a prueba de la eficacia de políticas sociales, para resguardar la salud y seguridad de la población. Cabe destacar que nos encontramos frente a territorios en disputa que se manifiestan en el entorno: tanto por el riesgo al que se expone la población; como los intereses (económicos, políticos y sociales) que entran en juego con respecto a las servidumbres que deja la actividad. Así se visibiliza una nueva problemática, “cerca de 1700 personas conviven con el único yacimiento que en la provincia de Neuquén se encuentra en medio de una ciudad”, configurando un paisaje en el que sobresalen “construcciones muy precarias, hornos de ladrillos y pozos petroleros” (Rio Negro, 30/7/2011).

## **Los Hornos: caracterización de un espacio de relegación urbana**

En el extremo oeste de la ciudad se encuentra el barrio Valentina Norte, sobre el límite de los ejidos de Neuquén y la localidad de Plottier. Área periurbana de la ciudad caracterizada por situarse colindante a la barda, donde emerge el Asentamiento Los Hornos, que desde sus orígenes se vincula principalmente a actividades productivas y extractivas, sin tener relevancia la explotación agrícola por las características del suelo y la infraestructura disponible para acceder al sistema de riego.

Las tierras de Colonia Valentina pertenecían al agrimensor Jorge Duclout y, luego de su fallecimiento, quedaron en manos de José Fava, antiguo administrador de las mismas. Según Edelmán (1991), Fava imagina las tierras de Colonia Valentina como una colonia agrícola en la zona, sueño que queda trunco luego de su fallecimiento en el año 1952. Desde entonces, las tierras de la zona están en un complicado e irresuelto proceso de sucesión. Las perforaciones en la zona empezaron en el año 1961, cuando la empresa estatal YPF identificó la reserva “Yacimiento Centenario”. Si bien los primeros pozos obtuvieron resultados positivos, la empresa decidió aplazar su explotación. La situación cambió a partir del contexto político de la dictadura del país, ya que, en 1977, la empresa Pluspetrol se apodera de los beneficios de la actividad, beneficiándose de las regalías que brinda la actividad hasta la actualidad (OPSur, 2015).

En la zona de Los Hornos, los pozos se distribuyen en forma de islas, cada una de las cuales cuenta con 3 pozos por locación y “zonas de seguridad”, que permiten tener mayor distancia a las viviendas informales. En un estudio realizado por el Observatorio Petrolero del Sur (OPSur, 2015) se brindan tres argumentos para el análisis de la situación del asentamiento en el barrio Valentina Norte. El primero de ellos es que los pozos son preexistentes a los vecinos, que se instalaron medianera de por medio. El proceso de urbanización se produjo, entonces, a partir de la toma de terrenos por acción colectiva, poniendo de manifiesto la necesidad de vivienda por parte de la población y la escasa respuesta de políticas habitacionales por los gobiernos de turno (tanto a nivel municipal, como provincial). En segundo lugar, la tierra de Valentina Norte Rural zona Los Hornos es privada (no del Estado, ni de los vecinos), por lo que no es posible mensurar los terrenos dificultando el acceso a servicios básicos y afectando a las condiciones de vida de la población. Por último, hay posturas que defienden la no existencia de zonas de sacrificios, ya que se puede convivir con la explotación hidrocarburífera. El posicionamiento político sobre la situación del asentamiento ha tenido influencia en disposiciones legislativas sobre el acceso

a los servicios en la zona, como ocurrió con la infraestructura del agua en 2014 y la luz en 2017. Desde Pluspetrol, se llevan a cabo acciones en la comunidad como medidas compensatorias por el tipo de actividad y el impacto ambiental que producen: colaboración con el establecimiento educativo, asistencia clínica, oftalmológica y odontológica en la zona.

Independientemente de las discusiones dominiales, en este contexto residen aproximadamente dos mil personas. Hasta el año 2016, la presencia de instituciones del Estado, se encontraba conformada por un circuito que incluía a la escuela, el puesto sanitario, el comedor y los Centros de Promoción Familiar. Al producirse el traslado de la escuela a otro sector del barrio Valentina Norte Rural, se disolvieron espacios de participación comunitaria que funcionaban con actividades de capacitación y recreación. En la actualidad, las antiguas instalaciones de la escuela han sido reutilizadas por la organización política Frente de Organización y Lucha (FOL) y el Centro de Salud Valentina Norte Rural Los Hornos (inaugurado en septiembre de 2017). Este mapa de los actores que intervienen en el territorio se completa con una fuerte presencia de distintas iglesias evangélicas y de la organización social Techo.

Además de un crecimiento dinámico, este asentamiento presenta características particulares según la información relevada en el Censo 2010. Conformada principalmente por dos radios censales, da cuenta que aproximadamente un 22% de la población no ha completado los estudios primarios y sólo un 2% ha tenido acceso a estudios de nivel superior. El 50% de la población vive en condiciones de hacinamiento y no cuentan con agua de red. Las condiciones ambientales adquieren particular importancia por las características geográficas del sitio, encontrándose el 50% de la población con riesgo a deslaves a pie de barda.

Volviendo al análisis de CV realizado por Perren y Lamfre (2018), vale la pena que nos detengamos en cómo se manifiesta el fenómeno en Los Hornos. El asentamiento se encuentra comprendido por dos radios censales principalmente, que asumen un valor promedio de ICV de 0,37; es decir, evidenciaban una muy baja CV. Tal valor se explica por el fuerte peso de algunos indicadores en la dimensión socioeconómica (bajo nivel de instrucción y hacinamiento), y en menor medida la dimensión ambiental (riesgo a pie de barda).

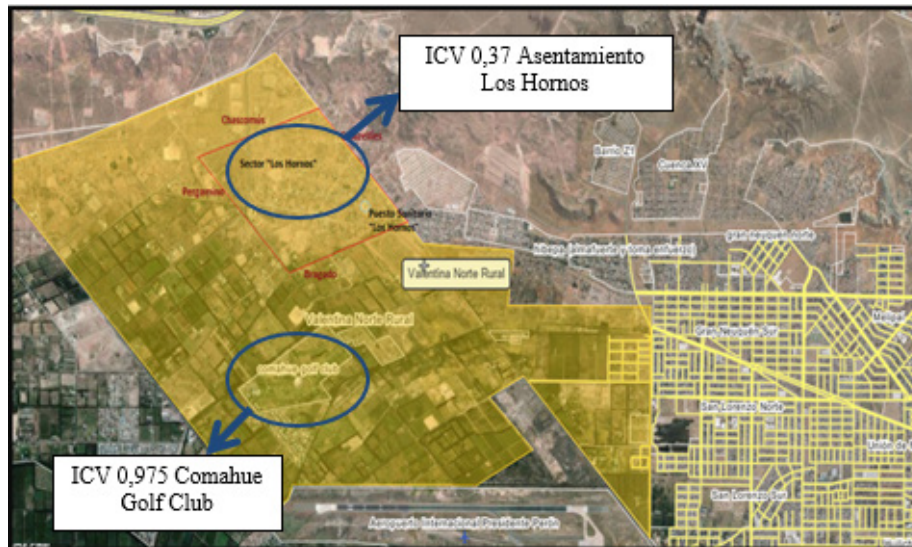
A esta caracterización, y a los fines de observar una continuidad básica en materia de vulnerabilidad, resulta interesante incorporar resultados recientes obtenidos por un relevamiento realizado a 420 familias (noviembre de 2017). El 65% de las familias hace menos de 10 años que reside en el asentamiento y un 76% procede de otros barrios de la ciudad de Neuquén, lo cual pareciera

tener relación con la centralidad que asumió el hacinamiento en el mapa social de la ciudad. El 49% de las familias son de tipo nuclear, compuestas en un 40% por tres miembros. No se observan diferencias significativas de composición según sexo, asumiendo el 50% de población masculina y femenina. La población extranjera arriba al 10% del total, procedente en su mayoría de Chile y en menor medida de Ecuador, Paraguay, Bolivia y Colombia; aspecto que nos indica el menor peso de las migraciones tradicionales en la conformación demográfica de los asentamientos periféricos. El 45% de la población posee obra social, dato que nos indica un elevado grado de informalidad laboral, y sólo un 9% percibe ayuda estatal (conformada por asignación universal por hijo, pensión por discapacidad, beca o subsidio).

En contraposición al asentamiento, se encuentra el barrio privado Comahue Golf Club, urbanización cerrada fundada bajo una política de reordenamiento de los bordes urbanos, con el “objeto racionalizar las nuevas modalidades de crecimiento urbano, la ampliación de las zonas urbanizables, el desarrollo de barrios de iniciativa oficial e interés social, los nuevos modelos residenciales de iniciativa privada y las nuevas formas de acción concertada” (Ordenanza N° 10.573). Es un proceso que responde al aumento del valor del suelo en sectores urbanos más consolidados, expandiéndose la ciudad hacia el área periurbana por parte de agentes inmobiliarios y de la construcción. Manifiesta el paso de un sistema de producción primaria a un segmento residencial de alto valor inmobiliario, en donde “el propietario del suelo se ha transformado en capitalista inmobiliario” (Topalov, 1979) en busca de obtener mayor rentabilidad.

Este barrio cerrado, que asume la forma de un Country Club, presenta, según el Censo 2010, el 65% de su población con estudios de nivel superior y no residen allí personas de bajo nivel educativo. Entendiendo a la variable educación, como *proxy* de inserción la actividad económica, no resulta extraño que solo el 1% de la población se encuentre desempleada. En el mismo sentido, se advierte solo a un 2% de la población en condiciones de hacinamiento. Por último, no se advierten riesgos ambientales, tanto de inundación como los originados por el asentamiento en el pie de la barda.

En este sector encontramos el mayor valor del ICV de toda la ciudad de Neuquén llegando a 0,975.



Mapa 2

Fuente: Google Earth

## Reflexiones finales: fragmentación como expresión de las desigualdades sociales y propuesta de investigación cualitativa

Luego del recorrido realizado, se puede decir que Neuquén ha tenido un proceso de fragmentación,<sup>608</sup> representado por cuadrados con partición interna (Buzai, 2016) determinados por desigualdades sociales, económicas y habitacionales. Así queda expuesto que la distancia social, no se traduce en distancia espacial, comprendiendo la gran heterogeneidad en un acotado territorio. Referido por Rodríguez Merkel (2010) como distancias socioeconómicas cada vez más profundas, es decir, ricos y pobres viven más próximos entre sí, generando zonas residenciales cada vez más homogéneas en sí mismas y heterogéneas entre sí.

En relación con lo trabajado hasta aquí, surge la inquietud de ampliar la mirada del abordaje cuantitativo de las desigualdades, incluyendo un abordaje cualitativo. Orientado hacia la comprensión multidimensional del fenómeno, procurando maximizar el potencial de complementariedad y triangulación de métodos. Para dar cuenta de esta vinculación, se está trabajando en el análisis multivariado de componentes, para seleccionar la población que se incluirá en el momento cualitativo, con un fuerte respaldo a nivel estadístico.

<sup>608</sup> Elementos areales sometidos a presión poblacional por generar límites internos y particionar espacios, generando cambios abruptos en el uso del suelo o una excesiva distancia social en pequeñas distancias geográficas (Buzai, 2014:251).



Se intentará conocer cómo los residentes del asentamiento, perciben las desigualdades sociales, desarrollan prácticas sociales que emergen a nivel territorial y el tipo de relaciones que establecen entre los sujetos y el contexto. La idea es desnaturalizar, problematizar y poner en tensión las posibilidades de formular estrategias y acciones comunes, en procura de mejorar su CV.

## Bibliografía

- BUZAI GD (2016) *“Geografía Aplicada a La Solución de Problemáticas Sociales”*, en *Soluciones Espaciales a Problemas Sociales Urbanos*: 17.
- CARRIÓN F, CORAGGIO JL, UNDA M. (1991) *La Investigación Urbana En América Latina*. Ciudad.
- CASTELLS M (1979) *La Cuestión Urbana*. Siglo Veintiuno de España.
- CASTELLS M (2004) *Ciudades europeas, la sociedad de la información y la economía global*. Archipiélago (62): 42.
- CEPAL (2010) *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago de Chile. (September 5, 2017).
- EDELMAN A (1991) *Primera historia de Neuquén. Recuerdos Territorianos*. Editorial Plus Ultra.
- GERMANI G (1967) *“La Ciudad Como Mecanismo Integrador”*, en *Revista Mexicana de Sociología* 29(3): 387–406.
- HARVEY D (2008) *“El Derecho a La Ciudad”*, en *New left review* 53: 23–39.
- KAZTMAN R, FILGUEIRA C (1999) *“Marco Conceptual Sobre Activos, Vulnerabilidad Y Estructura de Oportunidades”*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Oficina de Montevideo: 1–25.
- KESSLER G (2015) *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003–2013*. Fondo de Cultura Económica.
- LAMFRE L, HASDEU S (2018) *Desigualdades sociales en salud en el territorio urbano. ¿Por qué deben incorporarse en el análisis de las políticas públicas? Revisión teórica y análisis de caso de una provincia Norpatagónica*.
- LINDENBOIM, J y otros (2000), *“Calidad de vida urbana: una discusión conceptual”*. Ponencia basada en el proyecto “Calidad de vida en la ciudad futura: mercado y políticas públicas en el aglomerado urbano de Buenos Aires”.
- OPSur (2015) *Tres razones para la desigualdad del barrio Valentina Norte*. *Observatorio Petrolero del Sur* (Consultado el 14/12/2017) Disponible en: [http://www.opsur.org.ar/\\_blog/2015/04/14/tres-razones-para-la-desigualdad-del-barrio-valentina-norte/](http://www.opsur.org.ar/_blog/2015/04/14/tres-razones-para-la-desigualdad-del-barrio-valentina-norte/)
- Ordenanza Municipal de la Ciudad de Neuquén N° 10.573

- OXFAM-Intermón (2018) *Gobernar Para Las Élite. Secuestro Democrático Y Desigualdad Económica*. <https://www.oxfamintermon.org/sites/default/files/documentos/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf>.
- PÉREZ G (2014) “*Teoría social del riesgo y cartografía aplicada a la ciudad de Neuquén*”, en *Boletín Geográfico*, pp. 115-124.
- PERREN J (2011) “*Segregación Residencial Socioeconómica en una ciudad de la Patagonia. Una aproximación al caso de Neuquén (1991)*. *Estudios Socioterritoriales*”, en *Revista de Geografía*, nº 10.
- PERREN J, LAMFRE L (2018) *La calidad de vida en los tiempos de la “gran transformación” neoliberal. Una mirada desde la Patagonia argentina (Neuquén, 1991-2001)*.
- RODRÍGUEZ MERKEL GM (2010) *Que es y que no es Segregación Residencial. Contribuciones Para Un Debate Pendiente*. Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR-CONICET)
- SALVIA A (2013) “*Heterogeneidad estructural y desigualdad social en la Argentina de las últimas dos décadas de historia económica*”, en *Revista de investigación en Ciencias Sociales*, (84) 46-55.
- TECHO (2013) *Relevamiento de asentamientos informales 2013. Construcción colectiva de la información*. Argentina: 1º Ed. CABA; nov. 116-127 pp.
- THERBORN G (2016) *Los Campos de Exterminio de La Desigualdad*: Fondo de Cultura Económica.
- TOPALOV C (1979) *La urbanización capitalista*. Ed. Edical México.
- VAPNARSKY CA (1982) “*Vida Urbana Y Calidad de Vida*”, en Cuadernos de CEUR, CEUR.
- VEIGA D (2004) “*Desigualdades Sociales Y Fragmentación Urbana: Obstáculos Para Una Ciudad*”, en *El rostro urbano de América Latina. O rostro urbano da América Latina*: 375.
- VELÁZQUEZ G (2001) *Geografía, calidad de vida y fragmentación en la Argentina de los noventa*, Tandil, CIG-UNCPBA, 2001, p. 15
- ZABALA ARGUELLES MC, FUENTES REVERON S, fundora Nevot G, Camejo Figueredo D, DÍAZ PÉREZ D, HIDALGO LOPEZ-Chavez V, MUÑOZ CAMPOS MR (2018) *Referentes teóricos para el estudio de las desigualdades sociales en Cuba: reflexiones sobre su pertinencia. Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. Vol. 6, No. 1, enero-abril, 2018
- ZICCARDIA (2015) “*La Dimensión Urbana de La Desigualdad*”. Blog Contrapuntos - El País. [https://elpais.com/elpais/2015/04/05/contrapuntos/1428212831\\_142821.html](https://elpais.com/elpais/2015/04/05/contrapuntos/1428212831_142821.html) (November 22, 2016).

# CONSUMO, ESTILOS DE VIDA Y REPRODUCCIÓN SOCIAL. DINÁMICAS RECIENTES DE LA DESIGUALDAD EN GRAN CÓRDOBA

Héctor Mansilla<sup>609</sup>

Gonzalo Assusa<sup>610</sup>

## Resumen

En esta exposición haremos referencia a una investigación en marcha sobre el consumo de bienes como parte constitutiva de la reproducción de la desigualdad social entre los hogares cordobeses. Así, desde la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu, abordamos este consumo como una práctica social donde, tanto las diferencias en las preferencias como los modos de apropiación de los bienes, conforman una expresión de distintas disposiciones vinculadas a desigualdades en las condiciones de existencia social. Prácticas, a la vez, enclasadadas y enclasantes que, dada su dimensión material y simbólica, se vuelven centrales para explicar y comprender aspectos claves de la lógica presente en la reproducción de las desigualdades sociales y la dinámica de los procesos de dominación.

**Palabras Claves:** Consumo – Estilos de Vida – Reproducción Social

## Introducción

La presente ponencia refiere a una investigación en marcha sobre el consumo de bienes y servicios como parte constitutiva de la reproducción de la desigualdad social entre las familias cordobesas. Abordamos el consumo como práctica enclasadada y enclasante y, en este sentido, tomamos parte de un debate central en las ciencias sociales: la reflexión sobre las clases sociales como expresión de la desigualdad y los diferentes enfoques teórico-metodológicos para dar cuenta de las posiciones sociales presentes en el espacio social cordobés.

La ponencia está estructurada en dos momentos. El primero, de corte conceptual, revisa los aportes y el estado del arte de los estudios sociológicos sobre consumo para delinear las potencialidades específicas del abordaje propuesto. El segundo, de corte metodológico, explicita el modo en el que se construyen datos sobre desigualdad y consumo echando mano a distintas fuentes de información estadística –las principales fuentes secundarias del Sistema Estadístico

---

<sup>609</sup> CIFYH-FCC-UNC. Correo electrónico: homansil@hotmail.com

<sup>610</sup> IDH-CONICET-CIFYH-UNC. Correo electrónico: gon\_assusa@hotmail.com

Nacional (EPH<sup>611</sup> y ENGHo)<sup>612</sup> y algunas otras de uso público (ENES-PISAC)—<sup>613</sup> proponiendo como ejemplo la construcción del espacio social argentino y mostrando, a la vez, la articulación con un momento cualitativo (un relevamiento propio de 43 entrevistas en profundidad que remiten al caso puntual del espacio social cordobés) junto al modo en el que las interpretaciones propuestas en esta investigación ponen en juego de forma simultánea estos distintos niveles.

## **A modo de vigilancia y apuesta teórica: el consumo como hecho social**

Si bien existe un amplio abanico de opciones teóricas y metodológicas para abordar el consumo, nuestra perspectiva busca enfocarse en el lugar que ocupa esta práctica en la dinámica de la reproducción social. Y es que precisamente entender al consumo como una práctica social permite ubicarlo como parte de un proceso donde, sin olvidar los condicionantes estructurales y de clase, y recuperando la capacidad de agencia del consumidor, se juega la reproducción de la posición social, los principios de clasificación y visión ligados a ella y, con esto, la propia estructura social con sus mecanismos de dominación.

En un primer ejercicio de vigilancia epistemológica, intentamos evitar uno de los obstáculos más comunes en torno a la conceptualización de las prácticas de consumo: el reduccionismo económico. Este consiste en disociar el consumo del orden social en el que se encuentra inmerso (Bourdieu, 2005: 15). Se vuelve necesario evitar aquella abstracción que nos propone la mirada disciplinar de la economía para considerarlo entonces como un *hecho social total*, en el sentido de Marcel Mauss, y devolverle así toda su multidimensionalidad social.

De esta forma, no se asume aquí al consumo en tanto demanda, es decir, como la motivación y origen de la producción y por ende del proceso económico ni, tampoco, como su etapa final. Esto debido a que, así entendido, el consumo se naturaliza y se asume como un comportamiento racional, consciente, simple e individual. Pierde su dimensión social (relacional) y se convierte en un lugar exento de conflictos y desigualdades.

Sin embargo, los obstáculos epistemológicos se presentan de a pares y, por eso, la propuesta de recuperar el consumo como hecho social total vale también para evitar otro reduccionismo que se oculta en el reverso del anterior. Aquí lo

<sup>611</sup> Encuesta Permanente de Hogares.

<sup>612</sup> Encuesta Nacional de Gastos del Hogar.

<sup>613</sup> Encuesta Nacional de la Estructura Social del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea.

cultural desplaza a lo económico conformando un reduccionismo antropológico (Douglas e Isherwood, 1990). En él la primacía analítica de la dimensión cultural termina por hacer olvidar lo que el consumo tiene de realidad objetiva y material. Para evitar este otro reduccionismo, entonces, se toma distancia de aquella manera de entender el consumo en la que se da primacía a su dimensión cultural.

En este sentido, este trabajo asume al consumo como una realidad objetiva y material que presenta regularidades ajustadas a sus condicionamientos estructurales, pero a la vez como una producción simbólica que pone en juego los sentidos y valores que los grupos sociales dan a los objetos y a las prácticas. Así, implica no sólo el acceso a bienes y servicios sino también sus usos sociales, formas concretas, desiguales y conflictivas de apropiación material y utilización de los objetos y de los signos y sentidos en un espacio social, por parte de agentes posicionados en base a una distribución desigual de capitales (Alonso; 2005).

Esto nos remite a la reflexión sobre las clases sociales y a la necesidad de una vigilancia sobre cómo introducir el análisis de lo estructural. En este sentido, los enfoques más establecidos en el terreno de estudio de las clases sociales han tendido a centrarse en aspectos económicos, atendiendo a dimensiones como la ocupación, las relaciones de producción y los niveles de ingresos. Con frecuencia se ha prescindido de otros elementos para comprender las dinámicas de las clases sociales, como pueden ser los elementos simbólicos. Los trabajos de los dos autores de referencia en los estudios de movilidad y estratificación social, como Goldthorpe y E. O. Wright, toman como relevante para su estudio la dimensión económica, manteniendo la diferenciación weberiana entre clase y grupo de status (Crompton, 1997).

Podemos decir que ambas corrientes (“marxistas” y “weberianas”) presentan, al menos, dos limitaciones desde el punto de vista teórico: a) tienden a tratar a las clases como sustancias dadas o entidades preconstruidas en la estructura social y b) no pueden relacionar adecuadamente las clases y la cultura, los aspectos económicos y no económicos que definen y distinguen diferentes posiciones sociales a las que se encuentran asociadas diferentes *estilos de vida*.

En los estudios latinoamericanos, es posible destacar los análisis sobre la movilidad ocupacional en el Cono Sur (Espinoza, 2006), los estudios realizados en Argentina por Jorrat (2005), los llevados a cabo por Kessler y Espinoza (2003), y la propuesta de Fachelli (2012) para analizar la desigualdad social.

En Argentina, sumado a la cuestión de definir qué son las clases desde el punto de vista teórico, en los análisis empíricos aparece la dificultad manifiesta

de que “el uso del concepto de clase social muchas veces se reduce a su posible traducción estadística, que no necesariamente sigue los criterios que se postula en el nivel conceptual” (Del Cueto y Luzzi, 2008: 13).

Desde nuestra perspectiva, uno de los aspectos más importantes en la definición teórica y la articulación metodológica para trabajar la clase social pasa por evitar su sustancialización y explicitar su carácter relacional. Esto es, retomar la noción de estructura social para dar cuenta de las propiedades de cada clase que devienen de la pertenencia y ubicación en la estructura, para diferenciar una concepción de la clase social “realista” de una “estructural” (Baranger, 2004).<sup>614</sup>

En consecuencia, trabajar desde la noción de clase social evitando el sustancialismo es posible sólo a condición de haber construido el espacio social donde aquellas adquieren sentido. Y es aquí donde se encuentra implícita una perspectiva ontológica que hace desaparecer el problema de la existencia o no de clases, proponiendo la existencia real del espacio de relaciones, sin renunciar a la idea de clase como diferenciación social de los agentes que ocupan distintas posiciones en aquel espacio. No se trata entonces de dar cuenta de clases sociales definidas previamente, sino de reconstruir la estructura del espacio social para identificar en él a conjuntos de agentes con posiciones semejantes.

De esta manera, consideramos el “espacio social” como una construcción teórico-metodológica que, tomando simultáneamente un conjunto de variables relativas a recursos económicos y culturales y apelando a métodos específicos, nos permite dar cuenta de la estructura de las relaciones de desigualdad, caracterizar las diferentes posiciones sociales, e identificar clases y fracciones de clase.

## **El consumo en el marco de una teoría general**

Al construir el consumo como objeto de estudio nuestro trabajo asume una teoría de la acción social y un modo de explicar y comprender las prácticas sociales que rompe tanto con el objetivismo como con el subjetivismo y coloca en el principio mismo de la práctica la noción de estrategia (Bourdieu, 1988). Así, entendemos que el principio de la acción social, de toda práctica, incluida el consumo, no es la consciencia de un sujeto que se enfrenta a un mundo objetivo, ni el resultado de las determinaciones y constricciones que este mundo le impone, sino la relación entre dos estados de lo social: la historia hecha cosas

---

<sup>614</sup> En el apartado 4 analizaremos las consecuencias metodológicas de la adopción de esta perspectiva teórica.

–objetivada en instituciones y campos– y la historia hecha cuerpo, encarnada en los agentes como sistema de disposiciones a actuar y percibir perdurables y transponibles a los que Bourdieu llamará *habitus* (Bourdieu, 1999).

Por otra parte, introducir la “metáfora de juego” conduce a pensar las estrategias como una serie de apuestas y a introducir la temporalidad inherente a la lógica dinámica y abierta del juego, lo que obliga a tomar las estrategias de distinto orden como conjunto o sistema (Bourdieu, 2007). Desde esta perspectiva los consumos funcionan como inversiones que no pueden ser aisladas del resto de las apuestas que se ponen en práctica para reproducir una posición en el espacio social. De lo que se trata es de problematizar el consumo como parte de las estrategias de reproducción de las familias cordobesas. Así, supone construirlo como conjunto articulado de prácticas enclasadadas y enclasantes que ocupan un lugar central en la dinámica social y en la reproducción de la desigualdad y los mecanismos de dominación (Bourdieu, 2006).

La reproducción se muestra abierta a transformaciones y no como una mera repetición mecánica de la estructura social. Al concebir al consumidor como agente activo pasa a primer plano la formulación de preguntas en torno a los significados que se construyen al momento de consumir. Preguntas que se orientan hacia el uso en tanto una acción estructurada y repetida en el tiempo, pero también lo suficientemente flexible como para ofrecer un margen de creatividad (Callejo, 1995: 78)

Es así como el consumo puede ser entendido desde un carácter reproductor como forma estructurada de consumir y al mismo tiempo poseer una dimensión innovadora, productora, en tanto estrategia estructurante de consumo. Esta práctica adquiere sentido en su carácter relacional ya que, así como cada posición social remite a otra posición social, un uso siempre remite a su comparación con otros usos y formas de hacer de otros colectivos (Callejo, 1995), es decir, que adquieren valor en la diferencia.

Hacemos referencia al valor de uso de un bien. Valor que se efectiviza en el consumo. Así, si el consumo implica la apropiación del bien, es en dicha apropiación donde se efectiviza el valor del bien apropiado. Lo que deja uso y consumo en una sola dimensión (Callejo, 1995). El valor es producido entonces por el *trabajo de apropiación* del agente. Así, en esta apropiación no se juega la simple ejecución de la utilidad de un objeto. El valor producido en el trabajo de apropiación es tanto material como simbólico por lo que no sólo implica la reproducción fisiológica del sujeto sino que, al mismo tiempo, reproduce su identidad, la concepción de su situación en la estructura social y con ello el sistema de relaciones (Callejo, 1995: 81)

En este sentido conviene recordar que la constancia de los productos es solo aparente y que detrás de esta apariencia se oculta una diversidad de usos sociales. Al no existir ningún producto que se acomode por igual a todos los usos posibles, se torna imposible deducir de la cosa misma el uso social que de ella se hace. Si bien pueden contarse pocas excepciones, la mayor parte de los productos reciben su *valor social* en el uso que de ellos se hace (Bourdieu, 2006).

Introducir el análisis relacional, analizar los diferentes usos y concebir la realización del valor en el consumo –a través de un trabajo de apropiación material y simbólica– requiere plantear la diferencia entre los posibles usos de un bien y su utilidad. Ambos se proyectan sobre lógicas diferentes. Mientras los usos remiten a las relaciones entre los agentes sociales, la utilidad recae sobre las propiedades de los objetos y las relaciones entre sujeto y objeto (Callejo, 1995: 84).

De esta manera, al enfocarnos en la lógica del uso, aquella que remite tanto a los condicionamientos asociados a una posición y su traducción en un sistema de disposiciones a usos concretos, como a las relaciones entre los agentes sociales; aparece en toda su dimensión el consumo como práctica de clase. Nuestra mirada más que enfocarse en la relación entre unos grupos –como agregados de individuos caracterizados por variables socioeconómicas y demográficas presentadas una a una– y unos bienes ofertados para su consumo, intenta recuperar la idea de clase social y con ella la de espacio social como sistema de relaciones de fuerza material y simbólica integrando en este espacio la condición y la posición de clase en el sentido de Pierre Bourdieu (1973).

## **Apuestas por una articulación teórico-metodológica del consumo como práctica**

Como hemos planteado, adoptamos una perspectiva en la que la desigualdad constituye un punto de partida epistemológico fundamental e irrenunciable para dar cuenta de las dinámicas de poder en las sociedades contemporáneas (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008). Las modalidades que adoptan las prácticas de consumo y los procesos de distinción simbólica que disparan (su retraducción en estilos de vida enclasados y enclasables) sólo pueden ser comprendidos en su doble sentido –objetivo y vivido– en tanto y en cuanto éste se inserte en una lógica práctica más amplia, producto de habitus objetivamente adaptados a la distribución desigual y múltiple del conjunto de capitales y del poder que estructuran el espacio social.



Tomaremos como ejemplo para esta exposición la construcción del espacio de las clases sociales en Argentina en torno al procesamiento de la base de microdatos de la ENES-PISAC correspondiente a los años 2014-2015, a partir de una articulación de técnicas multifactoriales y de clasificación.<sup>615</sup> Siguiendo una larga tradición en los estudios de estratificación (Atkinson y Bradley, 2013) y basados en el modo en que la teoría de la práctica concibe a la familia –a la vez– como campo y como cuerpo (colectivo) (Bourdieu, 1997), consideramos al hogar en tanto sistema de relaciones familiares y, por lo tanto, como unidad de análisis fundamental para enclasar a las personas y explicar y comprender sus estrategias de reproducción social. Por ello hemos construido el espacio social asignándole propiedades individuales del Principal Sostén del Hogar (PSH)<sup>616</sup> al conjunto del hogar como agente colectivo, tomando en cuenta los recaudos reflexivos que conlleva este artificio metodológico.

Definimos un sistema de relaciones a partir de un conjunto de variables activas relativas a los ingresos monetarios, al tipo de inserción laboral (sus características, ramas y las posiciones de poder ocupadas) y al capital escolar del PSH.<sup>617</sup> La información provista por el resto de las variables adquieren el carácter de variables ilustrativas y se proyectan como tales.<sup>618</sup>

---

<sup>615</sup> En algún sentido esta construcción es teórica y metodológicamente homóloga –aunque alojando cierta diversidad en la toma de decisiones sobre variables concretas– a la que venimos realizando con distintas bases de la EPH, y la que hemos comenzado a procesar con la base de la ENGHO 2012-2013.

<sup>616</sup> La ENES-PISAC presenta la particularidad de tomar como referencia al PSH. En el caso de las encuestas de INDEC toman al denominado Jefe de Hogar, aunque la designación de esta persona no presenta un criterio unificado, sino que es de acuerdo al criterio de la familia encuestada. En la investigación del proyecto colectivo mencionado del que formamos parte, utilizamos la categoría de Referente de Hogar, que es el miembro que, por sus propiedades laborales, nivel educativo y posición en la configuración familiar, permite enclasar al grupo familiar (Gutiérrez y Mansilla, 2015). Para ver la discusión acerca de tomar al jefe de hogar como representativo para las características del hogar, ver Torrado (1998).

<sup>617</sup> Las variables tomadas como activas fueron: Supervisión de trabajo de los demás, Rama de actividad, Jerarquía ocupacional, Calificación ocupacional, Máximo nivel educativo, Ingreso total del PSH e Ingreso per cápita del hogar.

<sup>618</sup> Se excluyeron de la conformación del sistema modalidades específicas de cada variable. Además de los “no corresponde” y las respuestas perdidas por el sistema, las categorías de “enseñanza” y “servicio doméstico” de la rama de actividad fueron quitadas de las variables activas (aunque se conservaron como modalidades ilustrativas) por traccionar de tal manera las

Tomando los tres primeros factores<sup>619</sup> –que suman una inercia propia de 23,31% de la inercia total– aplicamos una Clasificación Jerárquica Ascendente cuyo dendrograma resultante dio un corte óptimo en cuatro grandes clases de familias.

**Clase 1. Precariado:**<sup>620</sup> La primera clase (con un 27,95% del total de los hogares) está constituida por los hogares más desposeídos del espacio social argentino. Aparece asociada a PSH con calificación ocupacional no-calificado y a la inserción en el empleo doméstico. Esta inserción (probablemente la que más peso relativo tiene vinculando a una clase con una rama de actividad y un tipo de tareas) se da particularmente en condiciones de informalidad, precariedad, inestabilidad y sin afiliación sindical ni uso de tecnología en sus tareas laborales. Por otra parte, presenta asociación a cobertura médica de obra social. Los PSH de esta clase se asocian a un bajo capital cultural institucionalizado (entre primario completo y secundario completo), a la categoría “mujer” y a edad mayor a 65 años.

Estas familias presentan una fuerte privación en su consumo, desde acceso a internet, pasando por tomar vacaciones, auto, conexión a gas natural, servicios financieros, bienes del hogar, etc. Esto se complementa con la residencia en villas de emergencia, asentamientos precarios y barrios de vivienda social. En cambio, presentan asociación con la posesión de motocicletas.

Estos hogares se asocian, por último, a la percepción de la Asignación Universal por Hijo (AUH), pensiones de diverso tipo, alimentos, becas, programas e incluso de cuotas alimentarias (lo cual da algunas pistas sobre las particulares configuraciones familiares de esta clase, signada por muchos PSH que resultan únicos referentes adultos del hogar).

**Clase 2. Clase obrera o “clase trabajadora”:** La segunda clase (con un 29,73% del total de los hogares) aparece asociada a PSH varones con calificación ocupacional operativa y condición de cuentapropia (aunque no excluye una buena

---

coordenadas totales de desigualdad que terminaban constituyendo clases o grupos en sí mismos. Esto no impidió que pesaran sobremanera en las clasificaciones finalmente construidas.

<sup>619</sup> En el primero de estos factores las principales variables que contribuyen son la de supervisión y máximo nivel educativo (poder y capital escolar). En el segundo crece el peso de todas las variables salvo la de supervisión, y crecen fundamentalmente las contribuciones de los ingresos fundamentalmente. En el tercero tienen su máxima contribución Rama, Jerarquía y Calificación laboral (es decir, las características específicas de la inserción laboral del PSH).

<sup>620</sup> Tomamos las denominaciones de las clases del esquema de la estructura social de Savage et al. (2013) porque resultan en cierta forma homólogas y hacen sentido en relación a las que encontramos en el sistema de relaciones sociales argentino.

proporción de asalariados). Sus inserciones se dan fundamentalmente en el sector privado. Poseen un capital moderado (asociación a la tenencia de maquinaria, pero no de vehículo o local, por ejemplo) relativo a sus ocupaciones, con uso de maquinaria en sus tareas, sin supervisión del trabajo de otras personas y sin registro en la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP). Estos PSH poseen bajo capital cultural institucionalizado, fundamentalmente de nivel primario y en menor medida nivel secundario.

Se trataría de actividades independientes no formalizadas, fundamentalmente en las ramas de la construcción, la industria y el comercio, y en menor medida de transporte y logística, con ingresos totales del PSH que se ubican entre 1 y 2 Salarios Mínimo Vital y Móvil (SMVM), mientras que se asocian a ingresos de menos de 1 SMVM en los ingresos per cápita del hogar. Los hogares de esta clase también se asocian a la percepción de la AUH y de otros formatos de “ayuda social”, como así también a la posesión de motocicletas como medio de transporte.

**Clase 3. Cuadros técnicos/intelectuales:** La tercera clase (con un 30,13% del total de los hogares) aparece asociada a PSH con calificación ocupacional técnica e inserción laboral formal y estable, poseedores de un capital cultural consolidado, asociado a titulaciones escolares entre nivel secundario completo y nivel terciario completo. Esto se complementa con distintos niveles de conocimiento de idioma extranjero.

Estos recursos tienden a valorizarse en su inserción laboral fundamentalmente en el ámbito estatal, en las ramas de la administración pública y la enseñanza, y en menor medida en servicios sociales y salud. Además de las ramas de actividad, los PSH también aparecen asociados a tareas de educación, gestión y, en menor medida, salud e investigación y actividades culturales, con operación de sistemas informáticos en su labor.

Se asocian también a la supervisión del trabajo de otros, lo cual indica cierto poder en el control del proceso de trabajo, más allá de su propia posición jerárquica o de propiedad. En sus inserciones laborales se asocian a derechos percibidos por medio de un convenio colectivo de trabajo y sus PSH presentan asociación con la afiliación a sindicatos.

Los ingresos totales de los PSH de esta clase se ubican entre 2 y 3 SMVM, e ingresos per cápita de sus hogares entre 1 y 2 SMVM (aunque esta variable presenta una fuerte dispersión en la clase). Acceden plenamente a servicios financieros o bancarios, poseen servicio de internet, auto, lavaplatos, servicios de seguridad y vacaciones de toda la familia. Se asocian también a la residencia en barrios y al acceso a servicios públicos vinculados a la vivienda. Es fundamental

su asociación a la contratación de servicio doméstico en relación a su organización de la economía de los cuidados en el hogar.

**Clase 4. Elite:** La cuarta clase (con un 12,19% del total de los hogares) aparece asociada a PSH varones, de más de 50 años, con calificación ocupacional profesional e inserción en puestos de dirección y funcionariado, con supervisión del trabajo de otras personas, particularmente en la rama de servicios privados y con carácter ocupacional vinculado a salud, investigación y actividades culturales, comunicación, información e industrias culturales, enseñanza y gestión. Los PSH de estos hogares presentan un alto capital cultural institucionalizado, con una alta asociación a nivel universitario completo. Sus puestos aparecen caracterizados por condición de autonomía (negocio propio), con capital (maquinaria, vehículo, local, etc.) y formalización (inscripción en AFIP), además del uso de sistemas informáticos en sus tareas laborales. También aparece asociado al sector público como ámbito laboral. Esta diversidad da cuenta de distintas fracciones en su interior: funcionariado profesional del sector público, profesionales autónomos y directivos del sector privado.

Esta clase aparece caracterizada por ingresos totales y per cápita del hogar más altos de todo el espacio (más de 3 SMVM), aunque aparecen algunas asociaciones más bajas (entre 2 y 3 SMVM) en los ingresos per cápita familiar. Es la única clase caracterizada estadísticamente por recibir ingresos por rentas. Por último, estos hogares se caracterizan por un fuerte acceso a consumos y servicios (internet, vacaciones familiares, servicios financieros, automóvil, conexión a gas, residencia en barrios con trazado urbano).

El enclasmamiento del conjunto de hogares relevados por la ENES en estas cuatro clases implica un primer nivel de agregación de condiciones sociales homogéneas en las cuales se espera encontrar prácticas de consumo homogéneas, resultados de disposiciones sociales comunes a cada posición –en un sentido siempre relativo y probable–. Cada una de estas clases es pasible de ser explorada con mayor profundidad en las fracciones de clase que albergan. En este caso describimos y analizamos apenas las grandes desigualdades a nivel estructural entre las cuatro clases sociales.

La articulación metodológica de este procesamiento estadístico con técnicas cualitativas de producción de datos (entrevistas en profundidad) implicó un diseño del trabajo de campo que tuvo en la construcción del espacio social cordobés su marco social estructural –a la vez que su marco sociológico de interpretación articulada de datos de diversa índole–. La realización del conjunto de entrevistas en profundidad dio acceso a una perspectiva global de la problemática en cada posición de clase y fracción de clase. Las entrevistas indagaron

sobre una amplia gama de prácticas y estrategias con el objetivo de captar su carácter articulado, relacional y sistemático, tomando como punto de partida la perspectiva conceptual de las estrategias de reproducción social (Bourdieu, 2011; Gutiérrez, 2005).

Con un criterio de selección que articulaba disponibilidad de contactos entrevistables, representatividad del perfil definido por el procesamiento estadístico y variación y diversidad teórica, las entrevistas permitieron acceder a trayectorias diversas en cada una de las posiciones de clase de las familias.

1. *Precariado*: Los referentes entrevistados para esta posición presentan inserciones típicamente precarias y signadas por el cuentapropismo. Entre las mujeres referentes, inserciones ocupacionales en las áreas de cuidado de personas, empleo doméstico y costurería. Para los varones, empleos relacionados con la construcción (albañil, carpintero, pintor de obra) y ramas afines (jardinero). Estas familias poseen presupuestos económicos muy limitados y sus trayectorias se ven signadas por cierta inestabilidad en los procesos de acumulación material.

2. *Clase obrera*: Los referentes entrevistados para esta posición de clase poseen cierta diversidad (propia de la composición numerosa e intermedia del grupo). Un conjunto de entrevistados representa el imaginario clásico de la clase obrera: operarios de fábrica de diversas ramas (automotriz, cerámica, autopartes, metalurgia) y choferes de camión o autobús. Otro conjunto de entrevistas fue realizado a trabajadores autónomos con oficio (mecánico, jardinero y pintor), taxistas o pequeños emprendedores (jubilada dueña de una panadería, joven dueño de una sandwichería). Más allá de sus actuales inserciones, todos poseen en alguna medida trayectorias familiares relativamente modales y vinculadas a la fracción más “estabilizada” de las clases populares.

3. *Cuadros técnicos/intelectuales*: Los entrevistados de esta clase concentran funciones típicamente asociadas a los sectores medios, como docentes de diversos niveles, médicos y funcionarios judiciales. Este grupo presenta un particular vínculo con el ámbito público como espacio privilegiado de inserción laboral (con todo lo que implica a nivel de mecanismos de selección y promoción en la dinámica del Estado), y en muchas ocasiones también de trayectoria educativa. Los entrevistados de esta posición, por otra parte, también contem-

plan diversos cuadros técnicos y directivos del sector privado (analista de producción, empleado contable, empleado de ventas, técnico informático, gerente de pequeña empresa familiar). Si bien presentan ingresos acordes a su posición, éstos no permiten condiciones de estabilidad extraordinarias. Sus apuestas se concentran (con diversos formatos) en la acumulación y valorización de capital cultural.

4. *Elite*: Para esta posición de clase se entrevistaron referentes en puestos de dirección (director de institución preuniversitaria y de un instituto de formación docente), cuadros jerárquicos (funcionarios judiciales) y puestos de alta calificación (docente-investigador universitario) del sector público. Como representativos del sector privado se entrevistaron puestos de alta calificación (asesora técnica en diseño de políticas públicas) y empresarios (transporte, logística y servicios empresariales).

## **Reflexiones finales y líneas de indagación e interpretación**

El análisis sociológico aquí propuesto no interpreta estos discursos –relatos– como entidades desancladas. La lectura de los datos se da en la articulación metodológica de la perspectiva estructural apoyada en herramientas de corte estadístico –y, por lo tanto, en el conocimiento aproximativo de las tensiones distributivas y redistributivas que configuran la estructura social en Córdoba–, y del relevamiento del conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes que constituyen el sistema estratégico a partir del cual estas familias producen y reproducen sus posiciones, sus recursos y su vida social. En este punto queda más claro 1) el estatus analítico que adquiere la identificación de *estructuras patrimoniales* asociadas estadísticamente a cada posición de clase (un conjunto de recursos que habilita y condiciona diferencialmente a trazar distintas formas de fronteras y a justificar de modo diferencial los recursos percibidos); y 2) el estatus epistemológico de los *relatos de crítica y justificación* –por ejemplo, respecto de las modalidades de consumo de las familias– de los entrevistados, contruidos aquí como una práctica social más (en la que se apuesta y se juega, muchas veces, la consecución de los recursos y la reproducción de las posiciones).

Para mostrar el modo en que se articulan las desigualdades en las prácticas de consumo tanto a nivel de distribución como en términos de lógicas disposicionales para la práctica, tomamos como ejemplo un cuadro de estrategias de

consumo –y que implican, a su vez, la puesta en juego de un conjunto de sentidos vividos al respecto– que se ubican particularmente en distintas fracciones de las clases populares (precariado y clase obrera).

Los diferenciales en los equipamientos del hogar no radican exclusivamente en las distancias de ingresos monetarios, sino también en la posibilidad que el acceso a servicios bancarios brinda para realizar compras de bienes costosos prorrateados en varios pagos. Algunas investigaciones señalan que la reciente bancarización de las políticas de transferencia de ingresos ha habilitado una serie de estrategias simbólicas para las familias de clases populares, que comienzan a utilizar las tarjetas de débito como certificaciones alternativas o garantías de algún tipo de ingreso estable en circuitos informales de crédito como las ferias populares (Wilkis, 2014).

Otras tres prácticas completan el cuadro de las estrategias de consumo en las clases populares. La primera –particularmente asociada al precariado– es la movilización de capital social en formato de “confianza económica” en redes vecinales para adquirir bienes de consumo cotidiano apelando al “fiado” en comercios barriales. Esta estrategia aparece entre aquellas familias con ingresos inestables, pero con necesidades de gasto constante (familias numerosas). Uno de los problemas de esta estrategia es que encarece los costos unitarios de los bienes consumidos (consumo en comercios minoristas en lugar de supermercados). El sobre-costo aparece como el precio pagado para paliar la inestabilidad de los ingresos.

La segunda, más común a ambas posiciones de la región baja del espacio social, está constituida por la venta de bienes propios para el acceso a nuevos bienes, cuando no para cubrir gastos corrientes. En las entrevistas es recurrente la narración de ventas de rodados para finalizar etapas de la construcción de la vivienda (verjas, techos, revoques, instalaciones eléctricas, etc.), para pagar deudas, o bien la venta de muebles para resolver gastos ordinarios.

La tercera y última, asociada particularmente a las familias de clase obrera, se constituye por lo que llamamos *ahorro ascético*: una suerte de empequeñecimiento de determinados consumos al límite de la necesidad, definidos situacionalmente como “superfluos”, “gustos” o “lujos” (en general, salidas a comer afuera, idas al cine, ropa, etc.) para producir un excedente con objetivos definidos (comprar algún electrodoméstico, pagar una inscripción, colaborar en el hogar, hacer un viaje, etc.). Es importante señalar que en muchas entrevistas las mujeres de las familias de clases populares son las que aparecen como agente privilegiado y protagonista de un ejercicio de control moral sobre

los consumos que, a la vez, habilita procesos de acumulación económica y los valoriza como personas dignas moralmente.

Los ingresos monetarios bajos e inestables y un estado de sobre-explotación horaria que suele ser la norma en la situación laboral de las clases populares, dejan poco margen para el ahorro o para las necesidades económicas eventuales que surgen por fuera del presupuesto familiar ordinario. En estos casos, las estrategias de represión del consumo suelen ser las más comunes. En el caso de los jóvenes, la entrega de sus ingresos en guarda a sus madres se constituye en una estrategia tan recurrente como significativa (Zanotti 2010), respecto de su propio lugar en la estructura de relaciones familiares y respecto de la significación de la madre como figura moral.

Como sostiene Ariel Wilkis (2012; 2013) la capacidad de ahorro resulta un fuerte elemento de distinción social en las clases populares (con las condiciones económicas que hemos descripto, signadas por la inestabilidad y la precariedad), a la vez que funciona como símbolo de “confiabilidad” para el crédito económico y moral en sus redes de sociabilidad.

Por último, encontramos que tanto familias de clase obrera como aquellas enclavadas entre los cuadros técnicos/intelectuales utilizan determinados consumos a crédito como una suerte de estrategia de ahorro. Ante la imposibilidad de generar excedentes de manera “voluntaria”, algunas familias aplican una práctica con lógica homóloga a la que Elster describe en *Ulises y las sirenas*: construyen la obligatoriedad de las cuotas como un método de autodisciplinamiento para la capitalización en determinados bienes y para evitar el gasto de la totalidad de sus ingresos en consumos ordinarios.

Esta forma de abordaje del consumo como práctica social se torna, así, en una apuesta teórico-metodológica que muestra un potencial interpretativo y analítico en torno a la explicación y comprensión de la reproducción de la desigualdad y los mecanismos de dominación en la sociedad cordobesa contemporánea.

## Referencias bibliográficas

- ALONSO, L. (2005). *La era del consumo*. Siglo XXI de España Editores. Madrid.
- BARANGER, D. (2004). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Prometeo Libros. Bs. As.
- BOURDIEU, P. (1973). “*Condición de clase y posición de clase*”, en *Problemas del estructuralismo*. Nueva Visión. Bs. As. Pp. 72-100.



- BOURDIEU, P. (1988). **“De la regla a las estrategias”**, en *Cosas dichas*. Gedisa. Bs. As. Pp. 67-82.
- BOURDIEU, P. (1997). **“El espíritu de familia”**, en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona. Pp. 126-138.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama. Barcelona.
- BOURDIEU, P. (2005). *Las estructuras sociales de la economía*. Manatíal. Bs. As.
- BOURDIEU, P. (2006) [1979]. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid.
- BOURDIEU, P. (2007) **“Porvenir de clase y causalidad de lo probable”**, en *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Ferreyra Editor. Córdoba. Pp. 75-126.
- BOURDIEU, P. (2011). **“Estrategias de reproducción y modos de dominación”**, en *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI. Buenos Aires. Pp. 31-50.
- CALLEJO, J. (1995). **“Elementos para una teoría sociológica del consumo”**, en *Papers Revista de sociología*. Nº 47. 1995. Pp. 75-96.
- CROMPTON, R. (1997). *Clase y estratificación: Una introducción a los debates actuales*. Tecnos. Madrid.
- DEL CUETO, C. y Luzzi, M. (2008). *Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (1983 – 2008)*. Universidad Nacional General Sarmiento / Biblioteca Nacional. Bs. As.
- DOUGLAS, M. e ISHERWOOD, B. (1990). *El mundo de los bienes. Hacia una antropología del consumo*. Grijalbo-CNCA. México.
- ESPINOZA, V. (2006). **“La movilidad ocupacional en el Cono Sur: Oportunidades y desigualdad social”**, en *Revista de Sociología* 20. Pp.131-146.
- FACHELLI, S. (2012). **“Desigualdad y estratificación social en la Argentina”**, en Fachelli, S. et. al. *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. IPE / UNESCO / OEI. Bs. As. / Madrid.
- GUTIÉRREZ, A. (2005). *Pobre, como siempre: estrategias de reproducción social en la pobreza: un estudio de caso*. Ferreyra Editores. Córdoba.
- GUTIÉRREZ, A. y MANSILLA, H. (2015). **“Clases y reproducción social: el espacio social cordobés en la primera década del siglo XXI”**, en *Política y Sociedad*. Vol. 52. Nro. 2. pp. 409 – 452.
- JORRAT, J. (2005). **“Aspectos descriptivos de la movilidad intergeneracional de clase en Argentina: 2003-2004”**, en *Laboratorio/n Line*. 17/18. Disponible en: [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/17-18\\_1.htm](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/17-18_1.htm).
- KESSLER, G. y Espinoza, V. (2003). *Movilidad social y trayectorias en Buenos Aires: Rupturas y algunas paradojas*. CEPAL. Santiago de Chile.
- TORRADO, S. (1998). *Familia y diferenciación social. Cuestiones de método*. Eudeba. Buenos Aires.

- WILKIS, A. (2013). *Las sospechas del dinero: Moral y economía en la vida popular*. Paidós. Buenos Aires.
- WILKIS, A. (2014). “*Sociología del crédito y economía de las clases populares*”, en *Revista Mexicana de Sociología*. 76 (2). Pp. 164-186.
- ZANOTTI, A. (2010). *Jóvenes y trabajo en sectores populares: representaciones, trayectorias y habitus*. Edivim. Villa María.

## **Fuentes**

Encuesta Nacional de Estructura Social – Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea.

# DESIGUALDADES, EL ACCESO A LAS TIC COMO DESIGUALDAD SOCIAL EN CÓRDOBA

Marcela Cristina Montero

## Resumen

En Geografía abordamos el estudio de las desigualdades que existen entre los grupos sociales, como las económicas, culturales, étnicas, productivas, entre otras; dichas disparidades, separaciones se conceptualizan como desigualdad, segregación, exclusión y brecha, y se aplican a personas, comunidades, regiones y estados. Los datos aportados por el Censo Nacional de 2010 sobre la población en condición de analfabetismos y los hogares con al menos una computadora (por jurisdicción departamental) permiten territorializar las desigualdades sociales asociadas a la educación y acceso a las TIC y analizar la complejidad de la misma, como también promueven la incorporación vivencias de los estudiantes.

**Palabras Claves:** Desigualdades – Territorio – Brecha digital

## Introducción: objetivo, antecedentes, metodología

En Geografía abordamos el estudio de las desigualdades que existen entre los grupos sociales, como las económicas, culturales, étnicas, productivas, entre otras; dichas disparidades, separaciones se conceptualizan como desigualdad, segregación, exclusión y brecha, y se aplican a personas, comunidades, regiones y estados. Los datos aportados por el Censo Nacional de 2010 sobre la población en condición de analfabetismos y los hogares con al menos una computadora (por jurisdicción departamental) permiten territorializar las desigualdades sociales asociadas a la educación y acceso a las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) y analizar la complejidad de la misma, como también promueven la incorporación vivencias de los estudiantes.

Las ideas de la Reforma Universitaria se basaron en la renovación de estructuras y objetivos de las universidades, en la modernización e incorporación de nuevas metodologías de enseñanza, en la incorporación de las nuevas formas de conocer, pensar y reflexionar, en la participación democrática y el compromiso con la realidad social, entre otras ideas. Retomar dichas ideas en el contexto actual, desde el humilde lugar de docente universitaria implica el análisis de aspectos referidos al compromiso con la realidad social desde el área

disciplinar de la formación en Geografía y, específicamente en la aplicación de tecnologías en su enseñanza.

La realidad social y las experiencias de vida que los estudiantes del profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto son una fuente de conocimientos que se actualiza e incrementa año a año. El acceso a la educación superior se vive como una experiencia normal para afortunados que ingresan, pero con el paso del tiempo logran reconocer que forman parte de un grupo favorecido desde un conjunto de circunstancias que son ajenas o gran parte de sus conocidos, al menos en la mayoría de los casos, es decir que muchos han sido excluidos o autoexcluidos por diversos motivos sociales, culturales, económicos, entre otros. Identificar dichos motivos, relacionarlos entre sí y conocer en qué situación se encuentra cada estudiante le permite comprender la necesidad de movilizarse por un cambio basado en la inclusión social de todos.

Reconocer las situaciones de desigualdad social favorece el análisis crítico y constructivo de la realidad de una comunidad o población, con el objetivo de promover acciones tendientes a la mejora de la calidad de vida, y consecuentemente al fortalecimiento de una sociedad actual y sus generaciones futuras. El acceso de la educación y en particular a las TIC en la sociedad actual potencia en ingreso al mundo laboral legal, y al mismo tiempo al ejercicio de los derechos de las personas, como por ejemplo contar con cobertura de salud y de desempleo, conocimiento y manejo de sistemas tributarios, y otros más simples como el uso de cajeros automáticos, pago con débito, pero que implican autonomía en trámites monetarios-económicos.

En relación a lo anterior la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe en la publicación Enfoques Estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, Santiago de Chile, 2013:14) manifiesta que:

*“La educación ha sido considerada por mucho tiempo el eslabón privilegiado que articula la integración cultural, la movilidad social y el desarrollo productivo. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados durante las últimas décadas los sistemas educativos de América Latina aún enfrentan problemas estructurales importantes que obstaculizan el logro de una educación de calidad con cobertura extendida en los países de la región. Casi el 50% de la población entre 5 y 19 años de los países latinoamericanos, que la CEPAL estimaba en más de 150 millones en el año 2005, está fuera de los sistemas formales educativos y con una preparación que no les permite una integración plena en la economía moderna e incluso los deja*

*en riesgo de formar parte de los segmentos de población que quedan bajo la línea de pobreza” (CEPAL).*

Comprender el rol de la educación en la lucha contra la desigualdad social significa una concepción que articula el conocimiento con las formas de aprender y las herramientas necesarias para la formación de los estudiantes que hoy están en las escuelas, es decir el estudiante “real” que se encuentra en las aulas.

El estudio de las desigualdades en geografía se relaciona la territorialidad de la temática y la asocia a diversos aspectos como el origen y las consecuencias de las mismas, formas de adaptación de las comunidades, proyecciones de acciones de intervención para la mejora de la calidad de vida, entre otras. Sobre el estudio de las desigualdades y la calidad de vida se puede mencionar como referente en la disciplina a Guillermo Velázquez con investigaciones referidas a la calidad de vida y desigualdad social de ciudades latinoamericanas (1996), provincias de Argentina (2008) y ciudades de la provincia de Buenos Aires (2010). En el caso particular de Córdoba Cecilia Díaz (2011, 2012 y 2015) aborda la brecha social y digital de la población de la provincia y de la ciudad capital.

En este artículo se presentan conceptualizaciones, datos asociados a la desigualdad social y su relación con el acceso a las TIC y las reflexiones compartidas por estudiantes del profesorado en Geografía en la materia de Tecnología Aplicada a la enseñanza en Geografía al abordar la temática del acceso y uso efectivo de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Desigualdad, segregación, exclusión, brecha y brecha digital**

En Geografía abordamos el estudio de las diferencias que existen entre los grupos sociales, las cuales pueden ser económicas, culturales, étnicas, productivas, entre otras; y generalmente se encuentran asociadas entre sí. Las disparidades, separaciones que generan se conceptualizan como desigualdad, segregación, exclusión y brecha, y se aplican a personas, comunidades, regiones y estados. Algunas de las más estudiadas son la social, territorial, económica y cultural, entre otras.

Según Insulza (2011:16) la desigualdad no se expresa solamente según los ingresos de las personas, sino que se deriva de la discriminación de clase, de raza, de género, de origen geográfico, de distinta capacidad física, etc., que, practicadas de manera categórica (es decir, excluyendo a todos o casi todos los miembros de un grupo), la convierten en un fenómeno multidimensional y la hacen incompatible con nuestros ideales democráticos. El autor manifiesta que “existe desigualdad en el plano social, cuando individuos que pertenecen a

categorías distintas reciben, por ello, tratamiento y beneficios distintos desde el punto de vista legal o material, durante períodos muy largos de vida social” (2011:24), ésta es considerada como categórica o durable, lo cual afecta el acceso a oportunidades y favorece la permanencia y profundización de las desigualdades.

Desigualdad social y segregación suelen utilizarse como sinónimos, pero en geografía y otras ciencias sociales donde dichas temáticas son tomadas como objeto de estudio se los diferencia. Se entiende por segregación la separación y diferenciación de grupos sociales principalmente en espacios y comunidades. Rodríguez Vignoli (2001) manifiesta que la segregación integra la separación espacial de los grupos sociales y la interacción entre los grupos en forma asimétrica (por autodeterminación o impuesta por otros).

La exclusión hace referencia a la falta de integración o inclusión de una persona o grupo social a diversos aspectos en forma simultánea. Según Jordi Estivill debe ser “entendida como una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e ‘inferiorizando’ a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes” (2003:29).

La separación, diferenciación o fractura que existe entre las personas, grupos sociales o comunidades se denomina brecha. Ésta es social cuando la desigual entre los grupos sociales es polarizada, es decir los grupos comparados se encuentran en los extremos de los datos de la variable o aspectos comparados, como por ejemplo ingreso per cápita, acceso a la vivienda, uso de las tecnologías, etc.

La desigualdad social al mantenerse en el tiempo y por varias generaciones puede causar segregación de los grupos sociales, y la combinación de ambas potencias la exclusión. Podría decirse que la exclusión sería el panorama más negativo de la desigualdad, pero también es cierto que no todas las personas y grupos sociales en condiciones de desigual se encuentran en situación de segregación y/o exclusión.

Presentadas las conceptualizaciones abordadas permiten comprender la complejidad de la desigualdad social y la necesidad de abordarla con políticas de inclusión que superen la visión económica y comprendan aspectos referidos a la calidad de vida de las personas, ésta no implica únicamente la disponibilidad de bienes materiales, sino que considera en general, el estar a gusto, estar rodeado de un ambiente limpio, tener acceso a la cultura, a la educación, a la salud y a servicios (como agua de red y saneamiento) y a las necesidades

espirituales. Es decir que implica además una serie de Necesidades Básicas No Materiales que son difíciles de cuantificar. Por ello, la calidad de vida debe ser considerada desde una perspectiva más humana, tomando como punto de partida a las personas. (Bettera, 2001).

En el sistema educativo las desigualdades se identifican en casos particulares: dentro de las instituciones, entre instituciones, sistemas educativos provinciales y nacionales, como también a escala internacional entre países desarrollados y en vías de desarrollo, teniendo en cuenta el presupuesto económico destinado a educación, avances tecnológicos y a favorecer el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Cuando se aborda la desigualdad tecnológica se utiliza generalmente el término *brecha digital*, ésta

*“se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas” (Serrano, A. y Martínez, E. 2003:8).*

También incluye aspectos relacionados con la edad de las personas o brecha generacional, las condiciones de infraestructura tecnológica (electricidad, teléfono, internet, etc.), el nivel educativo alcanzado por los usuarios y el área geográfica en la que vive.

## **Territorialización de las desigualdades sociales asociadas a la educación y el acceso a las TIC**

Quienes no tienen acceso a las TIC son los excluidos digitales, ellos pueden ser identificados como un adulto mayor, los residentes de zonas rurales y pequeñas localidades del interior de la provincia, los grupos familiares que no cuentan con una computadora en el hogar, entre otros. Ellos quedan fuera, segregados de la revolución y avances de las TIC, la cual impacta en un nuevo tipo de sociedad e interacción democrática de la información digital.

La relación socio-espacial de los conceptos desarrollados se presentan en el artículo *“La Alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica”* de José Luis Travieso y Jordi Planella (2008)

*“El vacío tecnológico existe junto con las desigualdades económicas y sociales de clase, raza y género (...), y de ubicación (quienes utilizan Internet lo hacen de forma cada vez más intensiva y además con acceso a banda*

*ancha, mientras que la escasez de usuarios de las TIC procedentes de minorías, grupos étnicos e inmigrantes con bajos ingresos permanece inalterada), lo que confirma que la brecha digital es también brecha social”.*

Los autores expresan que, aunque la información se ha democratizado por medio de internet, la situación también implica la interposición de barreras para llegar a ésta, como los son la falta de infraestructura tecnológica de acceso a internet y la educacional. En la educación se debe incorporar a la alfabetización digital como un instrumento formativo al servicio de una sociedad más justa, solidaria y democrática; de esta manera el acento está puesto en el fomento de la formación e integración sujetos críticos en cuanto a la información que consumen y activos en relación a ser capaces de producir nueva información y apropiación de conocimiento.

Con el objetivo de territorializar la desigualdad social relacionada con el acceso a la educación y a las TIC, como se manifiesta anteriormente se abordan aspectos económicos y sociales como el producto bruto regional (2015) y datos del censo nacional de población hogares viviendas de 2010, como población de 10 años o más en condición de analfabetismo y hogares con al menos 1 computadora para uso familiar.

La desigualdad social en la provincia de Córdoba se mide generalmente desde el aspecto económico, los datos y cartografía (Imagen nº 1) correspondiente al producto bruto regional a valores corrientes del año 2015 (Conti, H.; 2017:50) muestran que la mayor producción y consecuentemente los mayores ingresos económicos se circunscriben a los departamentos de Capital, San Justo y Río Cuarto, con más de 15.00 millones de pesos; en el otro extremo con hasta 1300 millones de pesos se encuentran los departamentos de Minas, Pocho, Sobremonte, Río Seco y Tulumba. Y con 1301 a 3300 millones de pesos se encuentran Cruz del Eje, Ischilín, Totoral, San Alberto y San Javier.

En la cartografía referida al ingreso bruto regional per cápita, a parecen con los territorios con menor producción por persona San Alberto, San Javier, Ischilín y Cruz del Eje. Es importante destacar que las menores producciones brutas y la menor producción por persona se territorializan de acuerdo con estos datos en los departamentos de Cruz del Eje, Ischilín, San Alberto y San Javier.

Los datos referidos a educación y computadoras por hogar permiten realizar un análisis inductivo de la situación de población en la provincia de Córdoba en relación al acceso a la educación sobre y a los recursos tecnológicos.

Definir alfabetismo y analfabetismo resulta un tanto complicado ya que se manejan diferentes conceptos. Ya la UNESCO en 1951, manifestaba que una persona analfabeta es aquella que no es capaz de leer y escribir, desde la com-



presión de un relato simple y breve relativo a su vida cotidiana a las más actuales definiciones de analfabetismo funcional vinculadas a las dimensiones cultural, política, económica y social de las personas y las sociedades que la integran.

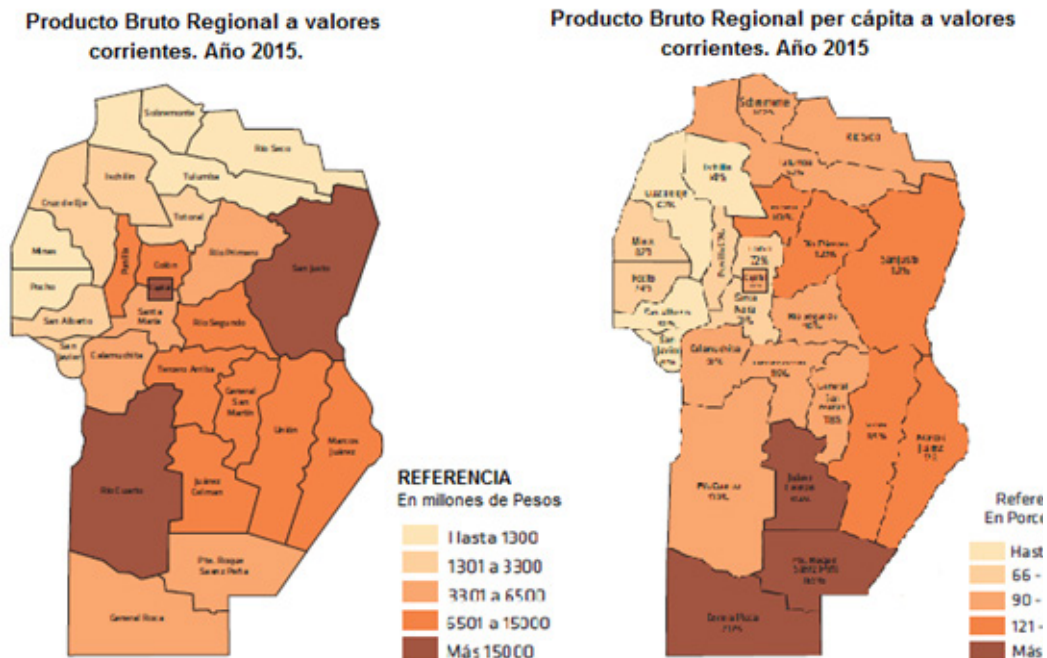


Imagen N° 1: Producto bruto regional (BPR), año 2015.

Fuente: Documentos Estadísticos 2016. Edición Bicentenario 1816 – 2016. Director: Conti, H. (2017:50)

En la provincia de Córdoba eran analfabetas 40.785 personas, según el censo 2010, valor que disminuyó notablemente respecto al censo 2001 donde el total de analfabetos llegaba a 53.124 personas, es decir la tasa de analfabetismo cayó del 2.1% al 1.5% conforme a los datos del Censo Nacional de población de ambos años (Gualtieri y Montero, 2013).

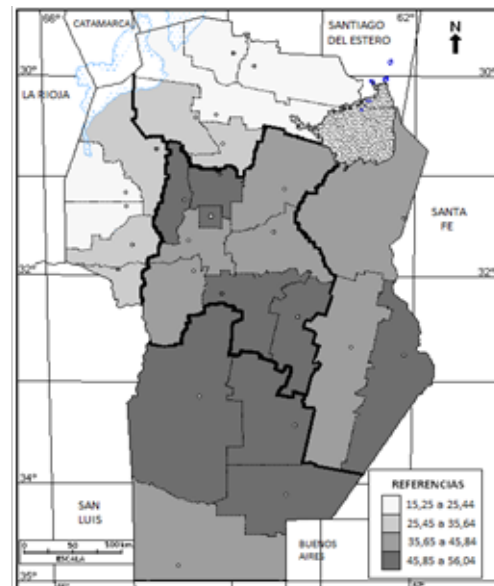
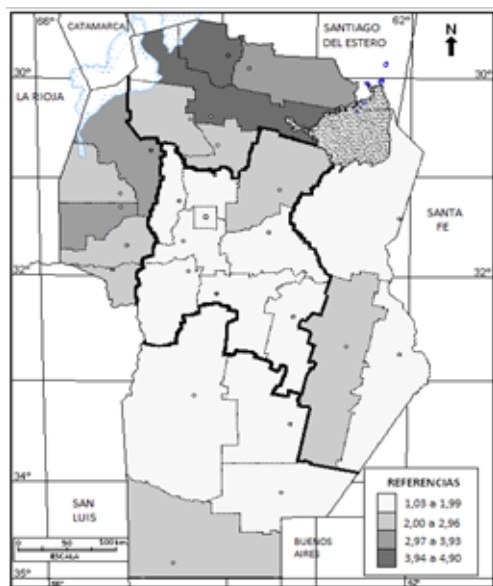
El analfabetismo es mayor en los departamentos ubicados (Mapa N° 1) al Norte como Sobremonte (4,85% Censo 2010), Tulumba (4,54%) y Río Seco (3,43%) quienes presentan los valores más desfavorables. También se incluyen en este grupo a algunos departamentos del sector Oeste como Cruz del Eje (5,15% y 3.47%) y Pocho (5.53% y 3.43%). Estas zonas son las más desfavorecidas socialmente y albergan mayor cantidad de personas en riesgo educativos, donde en algunos casos nunca asistieron a la escuela o tienen primaria incom-

pleta, bajo estas condiciones se puede decir que no pudo apropiarse de conocimientos, aptitudes o destrezas que tal vez le dificulten participar de manera plena en la vida ciudadana o laboral.

Los datos referidos al equipamiento del hogar son utilizados desde los aspectos de calidad de vida y satisfacción de necesidades básicas relacionadas con la salud y alimentación, como por ejemplo disponer o no de heladera. En el caso de la computadora para uso familiar se asocia con el acceso a la educación y nivel educativo alcanzado, como también con la condición socioeconómica del hogar.

Las políticas gubernamentales valoran dicha información porque permite conocer el acceso a las nuevas tecnologías en los hogares, siendo la base de la formulación de programas, como se mencionan anteriormente, que buscan favorecer el desarrollo socioeconómico del país. Como ejemplo concreto el Sr. gobernador de la provincia de Córdoba Schiaretti expresó

*“Desde nuestra concepción –destacó Schiaretti– es estratégico para el Estado garantizar que su sociedad, que su pueblo, pueda acceder a internet, teniendo la velocidad adecuada, y pueda, por lo tanto, acceder a ese conocimiento que es lo que va a permitir desarrollar la creatividad en cualquier punto”* (6 de marzo de 2018, Portal de Noticias).



En el Censo de 2010 se define a computadora como el “aparato que se utiliza para el almacenaje, procesamiento de información (datos, palabras, imágenes, etc.) del cual disponen los ocupantes del hogar” (INDEC, Gacetilla, 2011). En éste las preguntas se orientaron a identificar los grupos etarios que utilizan

la PC, sin considerar si tienen acceso a internet como en el censo anterior de 2001.

En la provincia de Córdoba el porcentaje de hogares con al menos una computadora es menor al promedio nacional, es del 13,56%. En el Centro, Este y Sur presentan porcentajes superiores a éste, se destaca el departamento Capital con el 27,55%. En el Norte y Oeste de la provincia los valores son significativamente inferiores.

En el censo 2010, en la gran mayoría de las jurisdicciones argentinas, el nivel medio de utilización de computadora se sitúa entre el 40,7% y el 59,5%. En gran parte de los departamentos de Córdoba se tienen esos valores, pero el promedio es de 38,26%, esta disminución es causada por resultados de los departamentos del Oeste y Norte. En Minas, Pocho, Sobremonte, Río Seco y Tulumba sólo el 15%, aproximadamente, de los hogares cuenta con al menos una computadora. Los mayores porcentajes de incorporación de una PC en el hogar se presentan en la Capital, con valores superiores al 50%.

Los departamentos identificados en cada caso con las situaciones consideradas como problemáticas se repiten en varias oportunidades. La sistematización los datos permiten analizar las situaciones más desfavorables. (Tabla N°1).

El departamento que se repite mayor cantidad de veces es Cruz del Eje, motivo por el cual es el presenta las condiciones más desfavorables, seguido por varios casos como Sobremonte, Tulumba, Pocho y Río Seco, entre otros. La incorporación de más variables de análisis permitiría realizar un estudio exhaustivo y arribar a una ponderación de la situación en relación a las posibilidades reales de mejorar la calidad de vida desde capacidad de satisfacción de las necesidades materiales e inmateriales de la población de dichos territorios.

PBR a valores corrientes. Año 2015	PBR per cápita a valores corrientes. Año 2015	Porcentaje de Población de 10 años o más en condición de analfabetismo, Censo 2010.	Porcentaje de hogares con al menos 1 computadora para uso familiar, Censo 2010
San Alberto San Javier Ischilín Cruz del Eje	Cruz del Eje Ischilín San Alberto San Javier	Cruz del Eje Tulumba Río Seco Tulumba Pocho	Minas Pocho Sobremonte Río Seco Tulumba

Tabla Nro. 1: Sistematización de territorialización de departamento en situación desfavorable.

Fuente: Elaboración Propia. Autor: M. Montero, 2017.

## **Las vivencias de los estudiantes del profesorado en Geografía**

La sistematización y análisis de los datos proporcionan conocimientos sobre las situaciones más desfavorables del territorio provincial en relación al acceso a las TIC como recursos que posibilitan la inclusión en la sociedad de la información y el conocimiento. El compromiso con la realidad hace necesario formar a los futuros docentes desde un posicionamiento crítico que contemple perspectivas tanto de uso reflexivo de las tecnologías como desde la desigualdad social que implica el no acceder a éstas.

En relación con lo anterior se incorporan relatos del trabajo áulico desarrollados en momentos de abordar los conceptos de desigualdad, exclusión y brecha digital en la materia de Tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía, como se mencionó anteriormente, los conocimientos y contenidos pueden ser analizados desde las vivencias personales que se comparten entre los estudiantes y el docente permiten identificar a los grupos de incluidos y excluidos, las condiciones sociales que intervienen en cada grupo familiar, o según otros aspecto como la edad, nivel educativo, área de residencia, etc. La reflexión construida concluye en que los incluidos pueden ser los niños, jóvenes y adultos jóvenes que usan las TIC; las personas que posiblemente se encuentren excluidas serían los adultos y adultos mayores. Pero al agregar en el análisis el nivel educativo se puede decir que los adultos y adultos mayores que poseen mayor nivel educativo también pueden formar parte de los incluidos. Se comparten ejemplos de padres y abuelos que tienen una computadora en el hogar pero que no saben utilizarla, y otros referidos a las anécdotas que acompañan el proceso de aprendizaje de los adultos.

Al continuar con el debate en el aula rápidamente se menciona la exclusión de algunas de dichas personas, como los niños y jóvenes, debido a la falta de recursos tecnológicos en las áreas rurales e incluso de electricidad, situación que remite a analizar ejemplos conocidos en nuestra provincia (Córdoba, área de Traslasierra), en los cuales se otorgaron las netbooks del programa Conectar Igualdad a instituciones, docentes y estudiantes que no cuentan con la red de electricidad en sus hogares y escuela. De esta manera el aspecto “área geográfica” es la principal causa de la exclusión.

El nivel socioeconómico también influye en la inclusión o exclusión del “mundo digital”, al analizar la situación en ciudades del sur de la provincia, de donde proceden algunos estudiantes, se expresa que muchos de ellos no cuentan con computadoras e Internet en sus hogares debido a la falta de recursos económicos para acceder a éstos. Según lo cual se identifica que dentro de los grupos que se consideran incluidos, también se pueden encontrar casos de ex-

clusión, con consecuencias en el rendimiento escolar de los estudiantes debido no poder realizar prácticas con la PC fuera de la institución escolar.

## Reflexiones finales

La desigual social asociada a la educación y el acceso a las TIC es una temática compleja en la que intervienen variables estructurales referidas a sucesivas exclusiones que sufren las personas o grupos sociales. La desigualdad en el acceso a recursos económicos, educación e infraestructura vital para tener una calidad de vida aceptable, potencia la segregación social, fomenta y profundiza la brecha digital de los grupos excluidos.

La sistematización de datos permitió realizar una primera aproximación a la identificación de los territorios provinciales que presentan la mayor desigualdad social asociada a la educación y acceso a las TIC, los departamentos de Cruz del Eje, Sobremonte, Tulumba, Pocho y Río Seco, se encuentran en dicha situación. Las políticas de inclusión son necesarias en éstos no solamente en los aspectos educativos y tecnológicos, sino desde proyectos estructurales.

Se considera necesario la incorporación de más variables de análisis que permitan estudiar exhaustivamente la situación en relación a las posibilidades reales de mejorar la calidad de vida desde capacidad de satisfacción de las necesidades materiales e inmateriales de la población de dichos territorios.

Formar a los futuros profesionales de la enseñanza de la Geografía desde el compromiso con la realidad social implica enseñar contenidos desde la teoría a la práctica (y viceversa) y desde las vivencias de los estudiantes, grupos sociales y población a la comprensión de la complejidad socio-territorial con el objetivo de mejorar su calidad de vida.

## Bibliografía

- BETTERA, M. (2001). *“Diagnóstico de situación de los servicios de agua y cloacas en la ciudad de Río Cuarto, con especial referencia al sector de Banda Norte”*. Tesis de Especialización en Planificación y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN, HOGARES Y VIVIENDA 2010 (2011). *Glosario: Resultados Definitivos, Definiciones Conceptuales*. INDEC. En: [http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinitivos/glosario\\_censo\\_2.pdf](http://www.censo2010.indec.gov.ar/cuadrosDefinitivos/glosario_censo_2.pdf)

- INDEC, Gacetilla (2011) "**Censo Nacional de Población, hogares y vivienda 2010**". Consultado en: [http://www.censo2010.indec.gov.ar/archivos/novedades/gacetilla\\_29\\_12\\_11.pdf](http://www.censo2010.indec.gov.ar/archivos/novedades/gacetilla_29_12_11.pdf)
- INSULZA, J. (2011). "**Desigualdad, democracia e inclusión social**", en: Desigualdad e inclusión social en las Américas. 14 Ensayos. Organización de Estados Americanos, 2da. Edición. Disponible: <https://www.oas.org/docs/desigualdad/libro-desigualdad.pdf>
- GUALTIERI, I. y MONTERO, M. (2013) "**La enseñanza de la Geografía a través de la interpretación de datos estadísticos y su construcción cartográfica**", en *EntreVistas*, Revista de debates. Edición Especial N° 4 XXII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía. Publicación en Internet. ISSN 1853-6077. Villa Mercedes, San Luis, Argentina. Sometido a arbitraje. Disponible en: [http://www.isnsc.com.ar/Revista/Numero004/Eje\\_10/Eje\\_10\\_07\\_gualtieri\\_montero\\_la\\_ensenanza\\_de\\_la\\_geografia\\_a\\_traves\\_de\\_la\\_interpretacion\\_de\\_datos\\_estadisticos.pdf](http://www.isnsc.com.ar/Revista/Numero004/Eje_10/Eje_10_07_gualtieri_montero_la_ensenanza_de_la_geografia_a_traves_de_la_interpretacion_de_datos_estadisticos.pdf)
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2013). "**Enfoques Estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe**". UNESCO, Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticesp.pdf>
- Portal de Noticias. Gobierno de la provincia de Córdoba (6 de marzo de 2018). "**Schiaretti: para el estado es estratégico garantizar internet**". Disponible en: <http://prensa.cba.gov.ar/gobernacion/schiaretti-es-estrategico-el-acceso-a-internet-a-velocidad-adecuada/>
- RODRÍGUEZ, V. J. (2001), **Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide? ¿qué está pasando, ¿importa?**, CELADE-UNFPA, Santiago de Chile. Serie Población y Desarrollo, Nro. 16.
- SERRANO, A. y MARTÍNEZ, E. (2003). **La Brecha Digital: Mitos y Realidades**. Editorial UABC, México. [www.labrechadigital.org](http://www.labrechadigital.org)
- TRAVIESO, J. y PLANELLA, J. (2008). "**La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica**", en *UOC Papers. Revista sobre la sociedad del conocimiento*, núm. 6, pp. 1-9. Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España. Disponible en: [http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso\\_planella.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf)

## LOS SENTIDOS DE LA POLITICIDAD POPULAR EN SECTORES DE POBREZA URBANA DE CÓRDOBA<sup>621</sup>

María Inés Peralta<sup>622</sup>

Natalia Becerra<sup>623</sup>

Nora Aquín<sup>624</sup>

### Resumen

La ponencia se inscribe en una investigación que aborda el sentido de “politicidad popular” que construyen sectores pobres organizados en dos cooperativas de Córdoba, en el desarrollo de estrategias para resolver necesidades de tierra, trabajo y vivienda. Dentro de las acciones colectivas que desarrollan se reconocen modos habitualizados de ocupar el lugar de “pobres” y también resistencias y exigencias que ponen distancia respecto a lo que se espera del “pobre merecedor”. Es permanente la demostración de lo que invierten –trabajo, lucha, cuerpo– para ser considerados como tales. Nos preguntamos: ¿Cómo juega esa cultura enraizada frente a la lógica meritocrática que hoy pugna por instalar el actual gobierno?

**Palabras clave:** politicidad – sectores populares – pobreza

### Introducción

---

<sup>621</sup> Una primera versión de los contenidos aquí presentados, se encuentra en prensa para su publicación en el libro Meschini Paula y Paolicchi Leandro: Discursos y políticas de la descolonialidad, bajo el nombre de Politicidad popular: estrategias de vinculación social y política de sectores de pobreza urbana. Universidad de Mar del Plata. Se trata de algunos resultados de la investigación dirigida por María Inés Peralta, un estudio de caso que se desarrolló en el período 2016–2017, cuyo objeto se centra en las estrategias que los miembros de base de organizaciones territoriales de Villa Libertador (ciudad de Córdoba) desarrollan para resolver sus necesidades de tierra, trabajo y vivienda

<sup>622</sup> Docente e investigadora. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: mariainesperalta50@gmail.com

<sup>623</sup> Docente e investigadora. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: natib78@yahoo.com

<sup>624</sup> Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: nora.aquin@gmail.com

Partimos de la premisa de que los sectores populares y en particular los sectores de pobreza urbana en nuestra sociedad, requieren de la presencia del Estado (espacio social privilegiado de la política) para acceder a los satisfactores que – si bien son reconocidos como respuestas ineludibles para un cierto nivel de necesidades sociales admitidas como tales – les han sido negados por su particular inserción-desinserción en el mercado laboral. Es por ello que su sensibilidad política, creencias y actitudes sobre lo que es “hacer política” estarán imbricadas con la experiencia cotidiana de sus demandas y reivindicaciones, de los actores a los que acuden, de las respuestas que se logran, de las valoraciones que hacen sobre la satisfacción o no de las mismas. Desarrollan, así, estrategias que deben ser comprendidas tanto desde las condiciones de posibilidad como desde los contenidos de significación que atribuyen los sujetos a los vínculos que establecen con los actores sociales y políticos y sus referentes. Es en torno a dichos vínculos que los sectores de pobreza<sup>625</sup> construyen un sentido de “politicidad” que nos interesa desentrañar, prestando especial atención a tres rasgos de la politicidad popular que señala Vommaro (2013): 1- la multiplicidad organizativa en un mismo territorio, lo que instala la competencia política como un rasgo fundamental de la política barrial; 2.- la participación popular inserta en una trama social y política que mezcla relaciones de competencia, multipertenencia, etc.; y 3- la superposición, continuidad biográfica y hasta proximidad política entre referentes que a veces pueden ser catalogados como “punteros”(con un significado espurio de la política) o “dirigentes-referentes” (desde una visión políticamente virtuosa de los movimientos sociales).

A fin de alcanzar nuestro objetivo de indagar la politicidad de sectores de pobreza urbana a través del estudio de sus estrategias de vinculación para la resolución de las necesidades de trabajo, tierra y vivienda, nos hemos propuesto: describir la situación actual de las organizaciones y sus miembros en

---

<sup>625</sup> Sabemos que el concepto de pobreza queda vacío si se lo despoja de su carácter relacional. Un carácter relacional que requiere la recuperación de categorías centrales de análisis, cuales son las de totalidad, contradicción y diferencia. En términos de Boaventura de Sousa Santos (2017, 118) no hay pobres sino grupos sociales empobrecidos. Así, por ejemplo, en relación a la pobreza, ésta no puede explicarse si no se interroga al mismo tiempo a la riqueza, hay una totalidad en la que se condensan las relaciones entre riqueza y pobreza. Aceptar esta perspectiva tiene importantes consecuencias tanto de orden analítico como práctico: si asumimos en nuestros análisis la categoría de totalidad, la pobreza no podrá ser significada sino como una relación, y si se comprende como tal, ya no será un accidente, ni una situación de riesgo, ni una patología, sino fundamentalmente una relación social. Con ello, reponemos las aristas políticas de la pobreza, aristas de las cuales casi siempre es despojada.



relación a los problemas de trabajo, tierra y vivienda; identificar a los actores sociales y políticos significativos con quienes los/as/entrevistados/as sostienen vínculos con cierta expectativa en relación a los temas ya mencionados; caracterizar la participación en acciones tendientes a la resolución de las necesidades estudiadas, y detectar enunciados estratégicos en cuanto a la eficacia de los vínculos con los actores sociales y políticos y sus referentes respecto a la resolución de las necesidades de trabajo, tierra y techo. En esta oportunidad, nos detendremos en la identificación de los actores sociales y políticos con los que establecen vínculos, y en la caracterización de la participación en acciones tendientes a la resolución de necesidades.

### **Actores sociales y políticos: estrategias y relaciones para la resolución de necesidades**<sup>626</sup>

Observamos cómo las prácticas sociales y políticas están estrechamente vinculadas con la resolución de los problemas de la pobreza y es a partir de estos procesos que se construyen identidades políticas más colectivas, para formular nuevas demandas y soluciones, articulando acciones entre las organizaciones de base, referentes locales y agentes y programas del Estado. Estos procesos combinan, en algunos casos, experiencias de colectivización, participación y con ello expresiones que aportan al análisis sobre la politicidad de estos sectores.

En los relatos las/os entrevistadas/os caracterizan diferentes tipos de problemas y cómo abordan las soluciones, algunos de manera colectiva y otros de manera individual o con las personas de su entorno inmediato. Cuestiones que tienen que ver con la construcción de su casa, por ejemplo, son resueltas junto a los actores próximos: la familia y los vecinos. Por el contrario, si hay alguna dificultad referida a la infraestructura del barrio, o demandas sociales que trascienden las posibilidades de resolución de manera individual/familiar se acude a las cooperativas, se debate en las asambleas o reuniones.

Asimismo, se involucran en acciones que resuelven necesidades del barrio como un colectivo; por ejemplo, el comedor y la copa de leche, el apoyo escolar, o cuando sucede alguna eventualidad (inundaciones, limpieza de terrenos de uso común, construcción de espacios recreativos). Así se delinea la posibilidad de pensar la vida cotidiana en un barrio, donde la “tierra tiene que ser propia”,

---

<sup>626</sup> Este apartado se basa en la ponencia elaborada en co-autoría con Bosio María Teresa y Cuello Silvina, titulada “*Politicidad popular: actores y relaciones en el territorio*” que fue presentada en el 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social; desarrollado el 5 y 6 octubre del corriente año en la ciudad de Córdoba.

donde los lazos de vecindad y membresía a una organización actúen como aglutinadores u organizadores de los procesos comunitarios.

A partir de estos hallazgos, presentamos las relaciones que las/os entrevistadas/os identifican y los actores sociales y políticos con los que se relacionan en estos procesos de resolución; entendiendo que las relaciones que desarrollan a nivel individual/familiar y colectivo constituyen, en gran parte, las vías y condiciones de posibilidad para dar respuesta a estas necesidades. Al decir de Lomnitz, *“las relaciones sociales, políticas y económicas se basan en intercambios en los que también intervienen factores culturales, tales como los conceptos de lealtad y confianza”*; estos intercambios estarán condicionados por la posición relativa de las/os protagonistas en la estructura de poder: *“no es lo mismo otorgar y recibir recursos entre iguales que entre desiguales, las relaciones de poder están implícitas en las de intercambio”* (1987: 520, 521).

Al recuperar los relatos sobre los procesos cotidianos de resolución de necesidades, identificamos tres espacios de intercambios con actores sociales y políticos en vistas a resolver sus necesidades, que podría graficarse como una figura de tres círculos concéntricos:

- a)- En un primer círculo de proximidad, aparecen actores con trayectoria en el trabajo territorial, entre los que se destacan las cooperativas y, en segundo lugar, ciertas entidades religiosas fundamentalmente la iglesia católica, aunque aparecen referencias también a iglesias evangélicas.
- b)- En un círculo intermedio se referencian otras organizaciones sociales y estatales del territorio, tales como el Centro Vecinal, el Centro de Integración Comunitaria y la Radio FM.
- c)- En el círculo más lejano, aparece el Estado, fundamentalmente el estado provincial a través de programas sociales vinculados a las necesidades que aborda el presente trabajo

### **El primer círculo de intercambio: Las cooperativas e instituciones religiosas**

Las Cooperativas aparecen referentes permanentes, quienes se organizan en el territorio mediante diferentes estrategias para la resolución de algún tipo de necesidad, y a quienes las/os vecinas/os consideran responsables de generar soluciones. *“Ahora lo firmaron como “cambio en el uso del suelo”, recién ahora;*

*entonces al tener eso si podemos empezar con el tema de la escritura porque antes no estaba apto para escriturar” (G; FV.). En esta línea las/os referentes ocupan un lugar central en la organización de las acciones de la cooperativa, en la comunicación con los miembros de base y vecinos de los territorios y también como las/os responsables de dar respuestas sobre los distintos problemas que se van presentando en el cotidiano barrial, así como en las gestiones que requieren la intervención estatal o de otros organismos.*

Los testimonios otorgan a los referentes el lugar de mediadores en el acceso de los satisfactores disponibles para la resolución de sus necesidades. Son sujetos identificados como los que resuelven, están presentes, y dan confianza, como así también son valorados por sus funciones de educación, promoción y organización, que están al servicio y disponibles, que escuchan, cuidan, que tienen coherencia, disciplina organizativa, entre otros.

*“La confianza está, no cambiaría nada, ni siquiera ellos que la dirigen no, por ahí ellos mismos dicen podemos ir a un cómo se llama de votos para que sean otros, de la misma cooperativa que sea otro el que, que lo dirija otro porque por ahí ellos se cansan, porque están todo el día metidos en las oficinas de los demás pidiendo, dicen para que vean como se trabaja me gustaría que uno de ustedes, a nosotros no nos importa salir dos o todos para que entre una nueva comisión, pero no queremos que se vayan ellos, que sigan ahí” (T., FV).*

En su desarrollo, las cooperativas han ido ampliando las acciones que emprenden incorporando una serie de prestaciones y servicios que permiten resolver necesidades a la vez que se constituyen en espacios de participación de los miembros de base de dichas organizaciones y generan espacios colectivos de resolución de necesidades dentro del espacio territorial barrial.

Dentro de este mismo círculo de proximidad, las instituciones religiosas adquieren relevancia en cuanto están presentes en la percepción de los entrevistados, en la asistencia de necesidades materiales y simbólicas en el territorio: dan apoyo y contención, pero también distribuyen bolsones y organizan el espacio de trabajo de la feria de la plaza.

*“Sí, la iglesia me ayudó mucho, cuando yo me separé del padre de mi hijo, me ayudó, porque yo me deprimí mucho, se me acabó todo, y la iglesia me ayudó mucho (...) me venían los pastores, me hablaban, me leían la biblia, orábamos, y eso lo fui aprendiendo, poniendo en práctica, yo me sentía deprimida” (A, TyD).*

## El segundo círculo de intercambio: otras organizaciones sociales y estatales del territorio

En el segundo círculo de proximidad, aparecen otras organizaciones que surgen en los discursos, pero los vecinos no les adjudican demasiada relevancia: son la Radio, el Centro Vecinal, el Centro cultural y un club o espacio para jugar rugby de la Universidad Católica: se trata de experiencias que apoyan procesos ligados a la inclusión cultural o social o a las que se recurre estratégicamente en situaciones determinadas por las que atraviesan las familias o las organizaciones.

*“No, yo acudo un poquito, donde trabaja mi comadre M, es locutora de la radio, la FM Sur, ahí voy (...) me ha traído fideos, azúcar, víveres (...) En la inundación también ayudó, dando acolchados” (A, TyD). Otro relato señala espacios dirigidos a niñas/os y jóvenes: “También está la chica, R que tiene un grupo de chicos que juegan rugby que bueno, ayudan bastante, en lo que es los niños a mantenerlos cuidados, –o sea tiene un grupo y enseña rugby– Si, ellos van a la Católica, los llevan a un grupo de rugby en la Católica” (A. TyD).*

Los recursos que se intercambian se amplían en este círculo hacia necesidades simbólicas, culturales y de participación que trascienden las propias necesidades de reproducción cotidiana y propician la participación en espacios más amplios que el barrial, el contacto con otros/as vecinos/as de barrios cercanos y el acceso a la oferta de ciertos servicios públicos (salud) que no están disponibles dentro del territorio.:

*“(conozco) la Parroquia, el Centro Cultural que está cerca, ahí también hay un montón de actividades, hay murga, hacen folklore... hay médicos, apoyo escolar, a varias de las mujeres del barrio les queda cómodo ir ahí, está a una cuadra antes de llegar a la Parroquia por la Rio Negro. La cooperativa, obvio” (R. TyD).*

Las relaciones con “otras/os” no propias/os del territorio barrial o por fuera de los vínculos primarios (familia/referentes/cooperativas) también se constituyen en red para el acceso a recursos; en la vida cotidiana implica saber gestionar y movilizar esas redes para así acceder los satisfactores. Estas/os “otras/os” suelen construirse a partir de relaciones previas a la llegada al barrio, por relaciones laborales, por relaciones de vecindad anterior a la llegada al barrio, y viabilizan procesos de resolución que mediatizan el “adentro” y “afuera” territorial. En este sentido el “otro” aparece como externo al propio territorio, pero permite a la vez la reproducción de quienes viven en ese territorio, algunas de

las veces este “acceso” al recurso a través de una red más amplia (el contacto con el “otro”) es colectivizado al interior del territorio o entre quienes mantienen vínculos más estrechos dentro de la organización.

## **El tercer círculo de intercambio: políticas y programas estatales**

Por último, aparece el círculo que se presenta como más alejado y por fuera del territorio: la relación con programas y políticas públicas, implementadas principalmente por el gobierno provincial al momento de elaborar el presente trabajo. Las relaciones establecidas con el Estado están en su mayoría mediadas por los actores del círculo más próximo, específicamente por las/os referentes de las cooperativas. Es así que, en su condición de mediadores, ellas/os logran, a través del Ministerio de Desarrollo Social, que lleguen al territorio programas de alimentación, mejoramiento de viviendas, como así también programas de atención al desempleo, a mujeres y jóvenes. Son las/os referentes quienes construyen redes sociales y políticas, facilitando que estas políticas lleguen a los territorios y favoreciendo la vinculación con otro tipo de “actores” que se encuentran fuera del territorio.

*“Estos del Vida Digna por ejemplo, yo creo que a todos V ( nombra a una referente) los ha ayudado para que salga; algunos se enojan que uno salió primero, otro último, otros que cuándo va a salir y la atacan a ella a veces, pero ella ya hizo los papeles y los presentó pero no depende de ella es más, piden asistente social y va con la asistente social casa por casa y presenta todo lo que les piden” (M. FV).*

Las/os entrevistadas/os dan cuenta de las diferentes actividades y procesos organizativos que se hacen desde las cooperativas y qué grado de involucramiento tienen quienes forman parte y no son dirigentes, a su vez cómo valoran a las/os referentes en cada uno de los espacios, y pueden reconocer las relaciones que tales referentes tienen con otros actores políticos identificados con los gobiernos provincial y nacional.

La presencia del Estado a través de algunas políticas públicas se materializa con la intermediación de estos espacios organizativos (cooperativas) y de sus referentes. Estos actores políticos tienen una concepción acerca de lo que es “hacer política” desde las necesidades (el acceso a TIERRA, TECHO Y TRABAJO), desde la experiencia cotidiana de las demandas y reivindicaciones, según sean los actores políticos a los que acuden (referentes del Estado y del gobierno) de

las respuestas que se logran y de las valoraciones que hacen sobre la satisfacción o no de las mismas en relación a las expectativas que habían construidos individual y/o colectivamente.

## **La participación en acciones colectivas para la resolución de necesidades<sup>627</sup>**

La pregunta por las características que asumen las acciones colectivas desarrolladas por nuestros/as entrevistados/as movilizados por la reproducción cotidiana<sup>628</sup> fue organizada recuperando lo que hacen, cómo y para qué; las valoraciones que quedan registradas de dichas experiencias y los malestares o conflictos que surgen en el desarrollo o valoración de las mismas.

### **En qué y cómo se participa**

Son diversas y disímiles las acciones emprendidas: más o menos colectivas, más o menos organizadas, más o menos informadas, más o menos seguras respecto al logro del objetivo. Tomas de tierra, marchas o concentraciones, gestiones ante organismos estatales e iniciativas colectivas de ampliación de los ingresos familiares, forman parte del repertorio presente en las experiencias estudiadas.

Algunas de estas acciones implican un nivel alto de riesgo, de ruptura o disrupción, como por ejemplo una “*toma de tierra*” como estrategia para dar respuesta al tema de la vivienda, y se participa de ellas a partir de la información que aporta que una persona “confiable” en función de criterios de “cercanía” y de identidad “compartida”:

---

<sup>627</sup> Este apartado se basa en la ponencia elaborada por María Inés Peralta y Javier Sueldo titulado “*Politicidad popular, participación y acción colectiva*” presentada en el 5º Encuentro Argentino y Latinoamericano de Trabajo Social; desarrollado el 5 y 6 octubre de 2017 en la ciudad de Córdoba.

<sup>628</sup> Tomamos el aporte de Calderón Gutiérrez (2012) respecto a los tres **tipos de conflictividad** que caracterizan a los movimientos sociales en América Latina: a- demandas y luchas por la reproducción social para elevar la calidad de vida; b- conflictos institucionales que buscan mayor legitimidad y eficacia en las instituciones del Estado; y c- conflictos culturales que buscan cambios en el modo de vida. Todos ellos tienen en común que se basan en demandas pragmáticas ya que son los/as ciudadanos/as quienes saben qué les molesta. En el caso de nuestros entrevistados, la participación en acciones colectiva se vincula a demandas y luchas por la reproducción social y la mejora en la calidad de vida.

*“Teníamos una amistad boliviana, a mi hija le pasó la voz, y trabajaba también con ella, le dijo que había unos terrenos en la Villa (...) entonces nos vinimos” (A1, TyD) (...) “yo llegué por una amiga que vive enfrente a la casa de la V. Ella me comentó mucho antes que estaban por tomar las tierras” (G, FV.)*

La falta de certeza respecto al logro del objetivo y la sensación de que “no hay nada que perder” o que “no existe otro modo de conseguir lo que se pretende” lleva a participar en la acción colectiva entendida como la única alternativa que queda. Frente a ello existe la recurrencia a una creencia: *“oré mucho, pedí a Dios, que por lo menos en mi país no tuve una buena casita, entonces que tenga acá, entonces mi hija me dice ‘mamita tenemos que agarrar este lote, a como dé lugar’” (A1, TyD)*. La apelación al poder ante la situación de incertidumbre y peligro no se limita al místico o religioso, también se apela al poder político: —¿Para qué tipo de cuestiones van a hablar con el cónsul? ¿Qué ha necesitado de él? — *Necesitamos su apoyo de él, porque nos querían sacar la policía”*.

El principal capital que se aporta a la acción colectiva es el cuerpo, lo que queda registrado como una experiencia de sacrificio:

*“mi hija seguía trabajando ella, entonces yo me retiré, ya vine acá...había mucha gente y poco hemos aguantado, póngale 300 personas” (...) “hace siete años que estoy... nos han soltado gas, perros, la policía” (...) “entonces dije ‘No, me voy a agarrar el terreno’, mi hija dijo ‘muchas gente lo dejó, la gente fuerte vamos a aguantar’” (A1, TyD).*

No sólo en la toma de tierra es necesario poner el cuerpo: en los dispositivos organizativos de la acción colectiva también es necesaria la “presencia corporal”:<sup>629</sup> *“tenía que estar pendiente del llamado de la lista, persona que no asista, afuerita (...) Cada manzano, cada grupo, tenía su encargado, porque había mucha gente, venían un ratito y se iban, y los que hacíamos el aguante éramos nosotros (...)” (A, TyD)*. Estas experiencias están asociadas a representaciones sociales que remiten a “aguantar”, a “sacrificio”, a “persistencia” y acciones de “control” sobre tales atributos, las que quedan registradas como criterios valorativos para “juzgar”, en este caso, el ser considerado “merecedor/a”<sup>630</sup> de aquello a lo que pretenden acceder. Si bien lo anterior puede remitir a una toma de posición

<sup>629</sup> Resulta relevante subrayar que las experiencias participativas estudiadas, tanto las que se producen en los territorios como aquellas de gestión de políticas públicas y/o presión e incidencia, son desarrolladas en muchos casos por mujeres, quienes sostienen cotidianamente el grueso del repertorio de acciones.

<sup>630</sup> Lo cual expresa la existencia de *“duras marcas de las intervenciones sistemáticas de larga data..., que se vienen realizando en función de aquella visión de las divisiones según la cual no todos los pobres son “merecedores” (Aquín, 2013).*

“complaciente” con el poder, la experiencia de la acción colectiva (toma) también queda registrada como “exigencia” al poder.

## Por qué y para qué se participa

Las razones para participar en tomas de tierra, reuniones y marchas de apoyo a actores políticos no es la adhesión a un proyecto político, ni el interés por compartir un espacio de análisis de la realidad o de debate entre lecturas de esa realidad; lo que define la presencia en una acción colectiva es el rédito material concreto: en primer lugar, la necesidad de acceder a un lote y vivienda impulsan a sumarse al proceso, (se participa por) *“La necesidad, la necesidad de tener algo propio, porque no tenía nada, nada mío, y un terreno, tierra”* (T. FV). Con respecto a la participación en actos políticos, se combina lo material con las motivaciones simbólicas personales vinculadas a salir de lo rutina diaria:

—E: *¿o sea que te gusta la actividad política o por qué lo hacías?*

—A: *Bueno, lo hacía porque me pagaban los días que hemos ido \$300, y \$300 en un día para el que lo necesita es mucho y además me distraigo, me relajo no me deprimó. Estar sin hacer nada me deprimó”* (A. TyD).

Del conjunto de razones que motivan a la participación, surge de modo sustantivo la apelación a la confianza en referentes del proceso. *“Cuando se tomaron las tierras ahí nos empezamos a conocer todos (...) luchaban por el pobre, sí o sí querían que tuviéramos una casa, un lugar donde meter la cabeza, una casita digna”* (T. FV).

Sobre la experiencia de la toma y valoraciones del proceso, es casi una constante en las entrevistas que se aprendió

*“a luchar por lo mío, por lo que yo quiero (...) y seguir luchando, y seguir luchando hasta donde dé, hasta donde pueda y si tengo que seguir luchando por los demás también lo voy a hacer (...) no voy a las reuniones solamente por mí, yo voy por todos porque por ahí me dicen qué se dijo”* (T. FV).

Las prácticas participativas dejan consigo aprendizajes, y refuerzan apropiaciones tanto individuales como colectivas. En este caso, la evocación a la “lucha” como algo que atraviesa todo el proceso, permite identificar sentidos de solidaridad de clase y de acceso a derechos. Lo común en las/os entrevistados es la identificación de la participación con un proceso de aprendizaje, como



incorporación de nuevas destrezas, aunque no se tenga un papel protagónico: “No, me quedo callada, escucho nomás, porque por eso digo, voy a aprender” (T. FV).

## **Conflictividad intrínseca**

La participación en acciones colectivas implica criterios organizativos que están atravesados por conflictos de poder y de procesos identitarios contradictorios y en constante movimiento. Durante el proceso de gestión y negociación que los dirigentes de la organización territorial asumen en la relación con el actor estatal, se aplican criterios de acceso a los satisfactores, seleccionando y dando primacía a algunos miembros sobre otros, de acuerdo a los objetivos que se priorizan en el fortalecimiento de la organización, como son el nivel de participación y asunción de la identidad con la misma, aspectos que refuerzan el capital político. El proceso participativo implica un largo tiempo de mutuo reconocimiento y de pruebas, durante el cual pareciera que se va construyendo una norma compartida: la retroalimentación de los capitales de actores individuales y colectivos, el acceso a satisfactores materiales concretos y la presencia en instancias colectivas que evidencian el capital político de la organización; hay un reconocimiento de los mutuos intereses, buscándose por parte de nuestras/os entrevistados argumentos que no incomoden, en el sentido de no evidenciar con demasiada crudeza el interés material:

*“antes uno por timidez no se acerca, si ellos están ahí, uno tiene que también estar ahí para ver, siempre curiosear para ver de qué se trata, ellos ven también la presencia de uno, es como usted, usted está haciendo algo, entonces usted ve el interés de esa persona (...)” (A. TyD).*

Al interior de la organización encontramos actores claramente diferenciados: los unos y los otros, “nosotros y ellos” se ayudan, se dan la mano, negocian, se reconocen aliados, pero no alcanzan a construir (aún?) una identidad común o construyen una identidad movible, con fronteras difusas en función de lo que en cada momento está en juego, que siempre se vincula con la autoconservación del particular:<sup>631</sup>

---

<sup>631</sup> El concepto refiere a los procesos de interiorización adaptativa del mundo al que llegamos, que nos preexiste y que es independiente de nosotros. Tal interiorización adaptativa refiere a su entorno, a los objetos y significaciones que los mismos encierran, a los modelos y patrones de comportamiento para conducirse en la porción del mundo al que cada quien ha llegado. En este proceso, el individuo debe primero aprehender e internalizar su entorno, no sólo los

*“yo le digo que tampoco ellos pueden manipular a la gente y deben ser honestos, porque si toda esa ayuda viene para nosotros, por qué ellos están abriendo todo eso para otros barrios? Yo no lo veo bien. Ahora la R. se cuida de mí porque sabe que yo se lo digo ‘R. ¿Por qué le das la ayuda a otros barrios si somos nosotros los beneficiados?’ y ella me dice ‘es que ellos son un barrio que recién se están organizando y estamos ayudándolos así como ellos nos ayudaron a nosotros’... Pero ellos no nos ayudaron en nada a nosotros; cómo a ellos le dan todo y a nosotros no nos dan nada acá ... muchas veces a mí me han odiado por ser metida y por preguntarle” (A. TyD).*

## **Reflexiones inconclusas**

Hemos identificado que las/os habitantes del territorio en estudio realizan acciones para disputar el acceso a transferencias indirectas de recursos, por un lado, y actividades comunitarias caracterizadas por la solidaridad, por el otro. Ambas dimensiones constituyen una marca específica de la politicidad popular. También es un rasgo distintivo que la pertenencia a la organización tiene un fuerte componente afectivo y emocional. Asimismo, identificamos conflictos referidos a los procesos organizativos, que surgen como expresión de posiciones e intereses diversos. Hemos encontrado que algunos reclamos, particularmente en el caso de la vivienda, adquieren las características del juego de mercado, ya que por momentos la cooperativa es abordada como si fuera una empresa que debe asegurarles los beneficios por el hecho de que los asociados pagan la cuota. Lo cual estaría indicando un déficit en cuanto al trabajo de relación y diferenciación entre Estado, mercado y sociedad.

En este marco de colaboración y de disputas podemos identificar cómo se construyen posiciones políticas en el hacer cotidiano. Desde la perspectiva de Nair Calvo (2002) la categoría de politicidad alude a las creencias, actitudes, los modos de relacionarse entre ellos y los referentes, en intermediación también con la esfera pública; son iniciativas u orientaciones que no se constituyen necesariamente como discursos estructurados conceptualmente con llamamientos a la acción que incluyan una proyección social global o proyectos de cambio político. Esta dimensión de creencias y actitudes se conforma en la práctica concreta y cotidiana de los actores, y va definiendo aquello que para ellos es hacer política.

---

objetos sino también las significaciones que los mismos encierran: los modelos y patrones de comportamiento para conducirse en este mundo (Heller, 1977).

A lo largo de la investigación hemos podido reconstruir un abanico amplio de acciones colectivas: algunas de ellas instituidas en la rutina de la vida y otras más disruptivas, con énfasis en la presión para incidir en las estructuras y políticas del Estado. En todas ellas se reconocen modos habitualizados de ocupar el lugar por parte de “los pobres”, y también se expresan resistencias que ponen distancia respecto a las exigencias hacia el “pobre merecedor”. Los testimonios recogidos muestran diferentes modos de experimentar los debates y definiciones que afectan a lo público, así como el modo en que lo público deja huellas en las prácticas individuales. Permiten también establecer unas primeras aproximaciones al reconocimiento no sólo de las restricciones sino también de las habilitaciones que ofrecen los distintos contextos en un tiempo y espacio determinados, oportunidades que se toman o se dejan, pero que cuando se toman logran ciertamente modificaciones concretas en favor de las condiciones concretas de vida de los sectores más postergados de nuestra sociedad.

Las características que asume la participación en acciones colectivas de nuestros entrevistados, muestra la coexistencia de relaciones de competencia, de multipertenencia, de identificaciones precarias y contingentes, desde un eje rector permanente: la autoconservación del particular. Desde ese eje rector, en el relato de nuestros entrevistados es permanente la demostración de lo que invierten –trabajo, esfuerzo, lucha, cuerpo– para ser considerados: ¿beneficiarios? ¿Titulares de derechos? ¿Cómo juega esa cultura enraizada en la sociedad toda frente a la lógica meritocrática que hoy pugna por instalar con una fuerza avasalladora el gobierno que asumiera en diciembre de 2015, y que inaugura el tercer ciclo neoliberal en nuestro país?

Son muchas las preguntas, y al mismo tiempo una afirmación de peso: nuestros/as protagonistas saben que juntos tienen más posibilidades, que la organización es importante, lo cual estaría indicando que albergan una idea central: que la lucha por sus condiciones de vida está ligada indefectiblemente a lo colectivo. En este sentido nos interpela la necesidad de repensar esta organización popular y los modos de hacer (de luchar) de nuestro/as protagonistas, también como modos de saber. Recuperando las propuestas de pensadores/as latinoamericanos que proponen construir nuevas epistemes desde una perspectiva latinoamericanista, Montero (citada en Lander 2000:9) propone como una de las ideas centrales articuladoras de este paradigma *“una concepción de comunidad y de participación, así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de un episteme de relación”*.

## Bibliografía

- AQUÍN, N. (2013): **“Intervención social, distribución y reconocimiento en el postneoliberalismo”**, en Revista *Debate Público*. Año 3. N° 5. Carrera de Trabajo Social. Universidad de Buenos Aires.
- CALDERÓN GUTIÉRREZ, F. (coord.) (2012): **“La protesta social en América Latina”**, en *Cuaderno de Prospectiva Política* 1. 1ª ed. – Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- CALVO, D. N. (2002): **“Organización política autorreferenciada en sectores populares. El caso de la Federación de Tierra, Vivienda y Hábitat”**. Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. Programa regional de becas. CLACSO. 2002. Disponible en: <http://biblioteca-virtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/calvo.pdf>. Fecha de consulta: 23/04/16
- HELLER, A. (1977): **Sociología de la vida cotidiana**. Península, Barcelona.
- LANDER, E. (2000): **“Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico”**, en libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>. Fecha de consulta: julio de 2011.
- LOMNITZ, L. (1987); **Las relaciones horizontales y verticales en la estructura social urbana de México**, capítulo **“Migración y Urbanización”**, Fondo de Cultura Económica, México.
- VOMMARO, G. (2013) **“La participación política de los sectores populares en la Argentina”**, en *La universidad interviene en los debates nacionales*, Revista UNGS, N° 14.

# **LAS HERRAMIENTAS DEL TRABAJADOR SOCIAL EN LAS ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS ESTUDIANTES BECADOS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL OESTE**

Lic. María Mercedes Duarte<sup>632</sup>

Lic. Cintia Pérez<sup>633</sup>

## **Introducción**

En el marco de Comunicación de Experiencias, el presente trabajo describe las diversas acciones que el Equipo de Becas de la Dirección de Bienestar Estudiantil – Secretaría de Extensión Universitaria – de la Universidad Nacional del Oeste (en adelante UNO), realiza para favorecer la permanencia y egreso de los estudiantes a través del sistema de acompañamiento implementado desde el Programa de Becas Internas de la UNO.

La Universidad Nacional del Oeste, es una de las nueve universidades nuevas creadas en el Conurbano Bonaerense en la última década, es de carácter público y cuenta con alrededor de 3000 estudiantes actualmente, pertenecientes en su mayoría a los estratos socio-económicos más vulnerables.

Consideramos que esta Casa de Altos de Estudios cumple un papel significativo en el desarrollo y la implementación de estrategias para favorecer el acceso, permanencia y egreso de estudiantes de distintos sectores sociales en los estudios superiores.

En este trabajo no centraremos, específicamente, en el Programa de Becas como objeto de acompañamiento e intervención para la permanencia estudiantil, que implica la indagación y búsqueda de diversas condiciones que pueden afectar positiva o negativamente la decisión de finalizar un proyecto de formación profesional.

Desde esta perspectiva, se considera que el acompañamiento debe atender no solo a las condiciones de vulnerabilidad social, sino también favorecer factores protectores como en salud y procesos de aprendizaje. Para ello, se requiere el diseño de instrumentos que permitan la identificación, intervención, acompañamiento y evaluación de condiciones de vulnerabilidad en la permanencia de la población estudiantil.

**Palabras claves:** Becas – Estrategias de acompañamiento – Trabajo Social

---

<sup>632</sup> Universidad Nacional del Oeste. Correo electrónico: m.mercedesduarte@hotmail.com

<sup>633</sup> Universidad Nacional del Oeste. Correo electrónico: cin.jps@gmail.com

## **Programa de Becas Internas como política de equidad de oportunidades y de acompañamiento en la trayectoria académica de los estudiantes**

El Programa de Becas Internas de la UNO tiene como objetivo

*“garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso y/o continuación de los estudios universitarios a aquellos estudiantes que no cuentan con los recursos económicos suficientes, y/o demuestran un buen rendimiento académico y regularidad en sus estudios”* (Reglamento General del Programa de Becas Internas UNO - Capítulo 1 Artículo I -).

En el presente trabajo se propone analizar el Programa de Becas Internas como política de equidad de oportunidades y de acompañamiento en la trayectoria académica de los estudiantes becados de distintos sectores sociales. Si bien, constituye una política que promueve la inclusión y la permanencia, no sólo está centrada en otorgar mensualmente un estipendio, sino acompañar a los estudiantes en su recorrido universitario a partir de una interacción recíproca y continua, conociendo su realidad social, económica, familiar, laboral y académica, y atendiendo a sus necesidades. En este sentido, concebimos a los estudiantes como sujetos de derecho y no meros beneficiarios de un programa; el estudiante es un ciudadano autónomo con capacidad de realización plena.

Resulta relevante considerar que gran parte de nuestra población es primera generación de estudiantes universitarios (Proyecto Institucional de la UNO, 2011), que han accedido en el contexto de masificación del acceso a la universidad en las últimas décadas. No obstante, la permanencia de los estudiantes no es masiva y la Universidad Nacional del Oeste no es ajena a la problemática de la deserción. En este sentido, consideramos que el Programa de Becas Internas es una política fundamental, aunque no la única, para garantizar el ingreso, permanencia y egreso en la universidad a sectores sociales históricamente excluidos.

A dicho Programa acceden los estudiantes regulares de carreras de grado de 4 (cuatro) o más años de duración, Tecnicaturas Universitarias, o del Curso de Apoyo al Acceso de la Universidad; que cumplan con los requisitos establecidos en el Reglamento General.

El Programa concentra 3 categorías de Becas:

- Beca del Curso de Apoyo al Acceso: Es una ayuda monetaria que consiste en un único pago. Al mismo acceden los estudiantes aspiran-

tes a las Carreras de Grado o Tecnicaturas Universitarias. Esta ca está destinada a promover y facilitar el acceso a los estudios superiores.

- **Beca de Ayuda Económica:** es una ayuda monetaria que consiste en un monto anual asignado y fraccionado en 10 cuotas. Acceden a este tipo de beca estudiantes regulares de Carreras de Grado y de Tecnicaturas Universitarias.

- **Beca de Rendimiento Académico:** este beneficio es asignado y destinado para aquellos estudiantes que demuestren buen desempeño académico y regularidad en sus estudios. El mismo consiste en una ayuda económica anual asignada y fraccionada en 10 cuotas. Acceden a este tipo de beca estudiantes regulares de Carreras de Grado y de Tecnicaturas Universitarias con un promedio de 8 puntos o más.

Las becas destinadas a los estudiantes regulares tienen como objetivo estimular y favorecer la permanencia y continuidad en los estudios. En estas becas se considera dos dimensiones. Por un lado, la situación socio-económica del postulante y de su grupo familiar; y por otro, su situación académica.

Si bien cada tipo de beca consiste en otorgar un estipendio mensual, el mismo es variable según el año de cursada en el que el estudiante se encuentre inscripto. Esta diferencia radica en los montos que perciben los estudiantes de 4° y 5to año que son mayores a los que reciben los estudiantes de 1°, 2° y 3er año. Dicho criterio se estableció para favorecer la culminación en los estudios superiores.

Es importante destacar que, alrededor del 40% de los postulantes a las becas 2017 (Beca de Ayuda Económica y Rendimiento Académico) son estudiantes que fueron beneficiados en algún momento de su trayectoria académica por el Programa de Becas Internas de la UNO. Lo que permite afirmar que el “apoyo económico” sumado al acompañamiento continuo por parte de las profesionales del Área de Becas incide positivamente en la permanencia y egreso de los estudiantes en situaciones socio-económicas desfavorables.

En este marco y el actual contexto socio-económico, ha obligado a las profesionales de Trabajo Social del Área de Becas, a repensar las acciones que desde allí se realizan y el enfoque transversal desde donde se llevan a cabo las mismas, con el fin de mejorar el bienestar de los estudiantes. Por ello, las profesionales deben establecer intervenciones sociales que respondan a políticas de Bienestar, aumento de la calidad de vida y desarrollo humano de los estudiantes.

Por lo expresado hasta el momento, consideramos fundamental no solo diseñar y promover estrategias de acompañamiento durante la trayectoria académica de los estudiantes, sino que también es necesario propiciar la generación de vínculos y lazos socio-afectivos al interior de la comunidad universitaria.

Las trayectorias universitarias de los estudiantes becados se ven atravesadas y, en muchos casos afectada, por diversos factores entre los cuales se destaca:

- El bajo nivel educativo alcanzado por los padres
- Condiciones socio-ambientales desfavorables
- La incorporación forzada al mercado laboral
- Cargas familiares
- Escaso capital cultural

Según el análisis de investigaciones de años anteriores, estos factores inciden en el acceso, permanencia y buen desempeño académico de los estudiantes; es partir de ello que, la UNO comenzó a desarrollar e implementar dentro del Programa de Becas Internas diversas estrategias de acompañamiento para evitar que las condiciones socio-económicas desfavorables de los estudiantes constituyan un obstáculo para la permanencia y culminación de los estudios.

Teniendo en cuenta que el acceso a la educación superior es un primer paso hacia la inclusión educativa, no podemos omitir la necesidad de revisar y profundizar continuamente las formas en las que se produce esa inclusión, los efectos que origina, las posibilidades y condiciones reales para que los estudiantes continúen y egresen.

En palabras de Sinisi, el uso generalizado del concepto de inclusión en las políticas sociales y educativas, que apunta a generar “prácticas inclusivas” así como constituir “instituciones inclusoras”, presupone que con la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas, sin profundizar en las formas en que se produce esa inclusión y los efectos que genera.<sup>634</sup>

## **Sistema de acompañamiento del Programa de Becas**

La promoción y la protección de los derechos de los grupos en situación de vulnerabilidad ha sido uno de los ejes centrales impulsados desde la Dirección de Bienestar Estudiantil – Área Becas. En este sentido, resulta necesario delimitar

---

<sup>634</sup> XI Jornadas de Sociología de la UBA. *Coordenadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cueros, saberes*. Julio de 2015. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.



el concepto de “grupo en situación de vulnerabilidad” para poder determinar quiénes serán los estudiantes-beneficiarios del Programa de Becas, los cuales, además, serán acompañados por las profesionales del área a lo largo de la trayectoria académica.

Adherimos al concepto “grupo en situación de vulnerabilidad” ya que posee un carácter dinámico y modificable de una situación para su transformación; abandonando la antigua concepción de vulnerabilidad, asociadas a representaciones sociales como: debilidad, incapacidad, entre otras, generando acciones discriminatorias y estereotipadas.

El sistema de acompañamiento del Programa de Becas, comprende cuatro momentos. El primero de ellos, se inicia cuando se abre el periodo de difusión y convocatoria, donde se origina el primer acercamiento con la comunidad universitaria, aquí el estudiantado expresa sus inquietudes y necesidades de percibir la beca. A partir de ello, se realiza un asesoramiento personalizado a cada estudiante que desee ser beneficiario del Programa.

Finalizado el periodo de convocatoria, comienza la instancia de evaluación de cada una de las solicitudes de los postulantes, que es llevado a cabo por profesionales de Trabajo Social del Área. Aquí, se considera los aspectos socio-económicos del estudiante y su grupo familiar y la situación académica y regularidad en sus estudios.

A partir de criterios de evaluación y un sistema de puntaje, se confecciona la nómina en orden de mérito de los estudiantes beneficiarios del Programa. Los resultados se encuentran disponibles y accesibles a toda la comunidad universitaria.

El segundo momento, consiste en la realización de una entrevista en sede pautada con el estudiante becado. La misma está centrada en acompañar al estudiante en su recorrido universitario a partir de una interacción recíproca y continua, conociendo su realidad social, económica, familiar, laboral y académica y atendiendo a sus necesidades.

En el proceso de acompañamiento, se utiliza la entrevista como herramienta, ya que en ella se produce el encuentro profesional entre dos o más sujetos en un tiempo y espacio determinado. En la intervención, la entrevista cumple una misión que parte del conocimiento para llegar a la comprensión de una situación determinada. En nuestro caso, se emplea dos tipos de entrevistas, en primer lugar, la que se utiliza para conocer al estudiante y, en segundo lugar, la que se utiliza como medio de intervención, es decir, para generar un cambio o modificación en el estudiante entrevistado.

En la entrevista se detectan y surgen determinadas problemáticas que requieren de una intervención profesional más específica, por lo que se planifica la realización de una visita domiciliaria para la elaboración de su correspondiente informe socio-ambiental y realizar las articulaciones y derivaciones pertinentes.

A partir de estas interacciones con el estudiante y la problematización de situaciones cotidianas, consideramos que, los estudiantes conviven con diversos fenómenos sociales de carácter multidimensional, que va más allá de la carencia de ingresos económicos e incluye otras problemáticas sociales vinculadas con el acceso al mercado laboral, salud, vivienda e integración social, entre otras. Si bien, el aspecto económico constituye un factor común a la mayoría de las manifestaciones expresadas por los estudiantes; afirmamos que los mismos se encuentran inmerso en un complejo caótico de carencias,<sup>635</sup> que se caracteriza por la acumulación de diversas barreras y límites que dificultan la potencialización de sus capacidades.

Es partir de aquí, que las estrategias y herramientas de acompañamiento de las Trabajadoras Sociales se centran en:

- Entrevistas (individuales y grupales): es una forma de relación social que permite captar aquellos indicios e información relevante de los estudiantes, que tendrá un papel fundamental a la hora de la interpretación de esa información y sentará las bases que permita construir los vínculos de confianza que posibiliten el trabajo posterior. Es una de las técnicas más viables para emprender la intervención.
- Encuadre: son las condiciones constantes que hacen posible el desarrollo de una tarea, hace referencia a todo lo que acontece durante la intervención, permite delimitar la situación, brindar apoyo, sostén y seguridad al estudiante. El Área de Becas cuenta con un espacio físico apropiado y acondicionado para recibir y entrevistar a cada estudiante.
- Espacio de asesoramiento: es solicitado por los propios estudiantes mediante la verbalización de una demanda y/o necesidad. Aquí, se detecta y recepciona los casos que puedan ser objeto de intervención, así como de los problemas y necesidades principales que presente el estudiante. Además, se brinda información, orientación y asesoramiento acerca de los derechos sociales como ciudadanos, de las prestaciones y recursos existentes facilitando el acceso a los

<sup>635</sup> Netto, José Paulo (1997). *Capitalismo Monopolista y Servicio Social*. Editorial Cortez, Sao Paulo.

misimos, de los procedimientos a seguir, así como las posibles alternativas ante una situación de necesidad determinada.

- **Visitas domiciliarias:** es una entrevista que se realiza en el domicilio del estudiante con un objetivo específico (problemática detectada y/o demanda en la primera entrevista realizada en Sede). La visita abarca múltiples aspectos como conocer la realidad socio-económica, el entorno y dinámica familiar, las condiciones sanitarias, ambientales y habitacionales, entre otras, del estudiante donde desarrolla su vida diaria.

- **Informe socio-ambiental:** es una herramienta de comunicación e instrumento central para fundamentar la toma de decisiones, ya sea del profesional interviniente o de la autoridad competente en la resolución de la problemática detectada. El mismo es de carácter conciso, claro, objetivo e imparcial con el fin de tomar las alternativas posibles y eficaces de manera más ágil. El estilo, el tipo de redacción y objetivos que contenga el informe dependerá de lo que se quiera comunicar, a quien/es esté dirigido y para qué.

- **Articulación con diversos sectores interinstitucionales y entidades y organismos externos:** se realiza las derivaciones, en los casos que así corresponda, hacia los recursos que sean más adecuados para satisfacer las necesidades y demandas detectadas en los estudiantes. La utilización de estas herramientas y estrategias permiten programar encuentros periódicos y frecuentes, planificados con anterioridad, como entrevistas y consultas informativas, y en otras instancias serán imprevistos como visitas domiciliarias e informes socio-ambientales, y requerirán una intervención, que dependerá de la problemática social demandada y/o detectada.

Respecto al tercer momento, se solicita, en el segundo cuatrimestre, información de la situación académica de cada uno de los estudiantes becados con el fin de conocer el cumplimiento de los objetivos del programa, es decir, que los estudiantes mantengan o incrementen su rendimiento académico y que finalicen sus estudios en el tiempo establecido.

En relación al cuarto y último momento, las profesionales elaboran un informe donde se realiza un análisis minucioso de lo desarrollado durante el año y se exponen las propuestas y estrategias de acción para poder planificar polí-

ticas públicas y educativas que promuevan el acompañamiento y permanencia de los estudiantes en los Estudios Superiores.

Por lo desarrollado hasta el momento, se considera que el proceso de acompañamiento constituye una metodología que permite diseñar un proyecto con el estudiante becado, teniendo en cuenta sus condiciones del entorno (económico, social, familiar, ambiental, habitacional, cultural, entre otros) que actúan como factores de riesgo o de protección, con el objeto de potenciar las habilidades y capacidades propias ante determinadas situaciones adversas.

Es pertinente aclarar que nuestra concepción de acompañar no es sinónimo de

*“(...) dirigir o tutelar, ni que “llevar”. Supone reconocer el protagonismo de los sujetos en el desarrollo de su proceso, y situarse en la posición de quien está al lado a lo largo de un período (trayectoria académica) aportando elementos que ayuden al sujeto a desarrollarse” (Aguilar, Llobet, 2011: 20).*

En síntesis, nuestro acompañamiento es una metodología para trabajar la relación social y la trayectoria educativa del estudiante, que promueve, posibilita e implica el protagonismo activo y permanente de aquel. Es decir, es una forma de entender el vínculo entre profesional y sujeto, es una relación horizontal, donde el primero se sitúa en una posición de ayuda, asesoramiento, orientación, apoyo y no como mecanismo de control.

## **Reflexiones finales**

A partir de esta comunicación de experiencia, destacamos que el número de postulantes que históricamente han solicitado becas se ha incrementado considerablemente, hasta triplicarlo. Además, de que alrededor del 40% de los estudiantes que se postularon a las becas fueron beneficiarios de las mismas en años anteriores. Con dichos beneficiarios del Programa se realizó un proceso de acompañamiento continuo, lo cual permitió conocer sus realidades y necesidades cotidianas para intervenir en aquellas problemáticas que nos compete como Trabajadoras Sociales. Este acompañamiento y los relatos de los estudiantes, permiten afirmar que el apoyo económico junto al acompañamiento personalizado juega un papel fundamental para lograr la permanencia en la universidad.

Podemos mencionar algunas de las expresiones que los estudiantes manifestaron durante el acompañamiento:

*“(...) con la beca me pude comprar mi primer libro (...)”*

*“(...) la beca fue una oportunidad para ingresar a la universidad (...)”*

*“(...) pensaba que la universidad era para genios (...)”*

*“(...) ¡soy un orgullo para mi familia!, voy a ser la primera universitaria (...)”*

*“(...) la beca permitió que mis estudios no sean una carga para mi mamá (...)”*

*“(...) ¡le voy a decir a mis papás que puedo ir a la universidad! (...)”*

Es a partir de estas y tantas expresiones más, que los estudiantes, como sujetos de derecho, en tantos sujetos históricos en relación con sus contextos y situaciones particulares; independientemente a la clase social, etnia, ideología, etc., de pertenencia, deben poseer las mismas oportunidades para el acceso, permanencia y culminación del nivel superior. La equidad debe atravesar horizontal y verticalmente la estructura social

El interés de nuestro trabajo no solo se centró en analizar el Programa de Becas Internas de la UNO como política de equidad de oportunidades y de acompañamiento en la trayectoria académica de los estudiantes becados, sino a proponer y generar nuevas estrategias de apoyo y acompañamiento para facilitar la permanencia y egreso en los estudios superiores para aquellos estudiantes que presentan diversas dificultades en la vida cotidiana como: las condiciones socio-económicas desfavorables del estudiantes y/o grupo familiar conviviente; el bajo nivel educativo de los progenitores; los ambientes familiares que no brindan apoyos para estudiar; la necesidad y precariedad laboral; la carencia de cobertura de obra social; entre otros factores. A ello, se le debe agregar la falta de información sobre plan de estudios, campos ocupacionales, perfil profesional y carreras; desconocimiento de técnicas de estudios y dificultades para la integración social.

Por ello, a partir de la multiplicidad de factores mencionados anteriormente, se considera que es fundamental el espacio dirigido a la asistencia, apoyo, orientación, asesoramiento académico y acompañamiento integral de los estudiantes, para promover en estos una permanencia y egreso efectivo en la universidad.

El objetivo es continuar implementando desde la lectura de la vulnerabilidad de la población, acciones que propicien factores protectores de la permanencia universitaria para el logro de las metas académicas de los estudiantes.

Para ello se requiere de un colectivo profesional crítico, autónomo, comprometido, capacitado para actuar en el escenario actual donde las contradicciones propias del sistema hacen que emerjan inéditas y variadas formas de la cuestión social que repercuten y/o vulneran el disfrute de los derechos humanos, entre ellos el de la Educación Superior.

## Bibliografía

- AGUILAR, M. y LLOBET, M. (2011). **“Integralidad, acompañamiento, proximidad, incorporación: el papel de los servicios sociales”**, en AAVV, *Guía de recomendaciones*. Equipo de Becas (2015). Informe anual: Seguimiento estudiantes becados 2015 ¿Cómo facilitar la permanencia en la Universidad? UNO.
- Dirección Nacional de Atención a grupos en Situación de Vulnerabilidad (2011). Grupos en Situación de Vulnerabilidad y Derechos Humanos. Políticas Públicas y compromisos Internacionales. Buenos Aires. Disponible en: [www.derhuman.jus.gov.ar](http://www.derhuman.jus.gov.ar)
- EZCURRA, A. M. (2011) ***Igualdad en educación superior. Un desafío mundial***. IEC –UNGS. Bs. As.
- NETTO, José Paulo (1997). ***Capitalismo Monopolista y Servicio Social***. Editorial Cortez, Sao Paulo.
- Proyecto Institucional de la Universidad Nacional del Oeste (2011)
- Reglamento General del Programa de Becas Internas. Universidad Nacional del Oeste. Ref. Expte N°290/12
- SILEONI, Alberto (2005). **“Educación y pobreza en Argentina”**, en *Dialogo político*, Publicación trimestral de la Konrad – Adenauer – Stiftung. AC Año XXII N°4.
- SINISI, L. (2010). **“Integración o cambio escolar: ¿un cambio de paradigma?”**, en *Boletín de Antropología y Educación*, Nro. 01, diciembre, 2010. ISSN 1853-6549
- TRAVI, Bibiana (2006). ***La dimensión teórico – instrumental en Trabajo Social: reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social***. Bs. As. Ed. Espacio 1ra Edición.
- XI Jornadas de Sociología de la UBA. Coordinadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes. Julio de 2015. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.





facultad de ciencias  
**sociales**



**UNC**

Universidad  
Nacional  
de Córdoba

ISBN 978-950-33-1550-7



9 789503 315507