

pucegia

REVISTA DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEL TERRITORIO

Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

Rector

Daniel Fernández

Director del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado

Mariano Hermida

©Publicación del Instituto de Cultura, Sociedad y Estado de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AelIAS, 2023

COMITÉ EDITOR

Julio L. Risso. Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

Director

Mariano Melotto (UNTDF), Sabrina Lobato (UNTDF-CONICET), Mariel Balderramas (UNTDF), Karina Giomi (UNTDF), Betiana Bellofatto (UNTDF), Guillermo Leal (UNTDF), Catherine Roulier (UNTDF-CONICET)

Miembros Comité Editor

COMITÉ CIENTÍFICO

Susana Bandieri. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Argentina.

Giovanna Campani. Università degli Studi di Firenze (UniFi). Italia.

Marylin Cebolla Badie. Universidad Nacional de Misiones (UNaM). Argentina.

Miryam Colacrai. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina.

Ana Dinerstein. University of Bath. Reino Unido.

María Dulce Gaspar. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Museu Nacional. Brasil.

Juan Grigera. London School of Economics (LSE). Reino Unido.

Nieves Herrero Pérez. Universidad de Santiago de Compostela (USC). España.

Pablo Míguez. Universidad de Buenos Aires (UBA); Universidad Nacional General San Martín (UNSAM). Argentina.

Laura Miotti. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina.

Natalia Moragas. Universitat de Barcelona (UB). España.

Manuel Navarro. Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina.

María Susana Paponi. Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Argentina.

Martín Retamozo. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Argentina.

Eduardo Rinesi. Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS). Argentina

Carmelo Spadola. Università della Calabria (UniCal). Italia.

Marcela Zangaro. Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); Universidad Argentina de la Empresa (UADE); Universidad de San Andrés (UdeSA). Argentina.

Perla Zusman. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.



Evaluadores del Volumen VI, Número 1

Susana Raquel Barbosa. Instituto de Investigaciones en Filosofía, Letras y Estudios Orientales (IIFLEO) - Universidad del Salvador. Argentina.

Valeria Bedacarratx. Centro de Investigación y Transferencia (CIT) Santa Cruz - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.

Liliana Buitrago Arévalo. Observatorio de Ecología Política de Venezuela. Venezuela.

Trilce Irupé Castillo. Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina.

Laura Catelli. Instituto de Estudios Críticos en Humanidades (IECH) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina.

Ana María D'Andrea. Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Argentina.

Andrea Daverio. Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Argentina.

Brian Ferrero. Centro de Investigación y Transferencia (CIT) Rafaela - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.

Débora Garazi. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Argentina.

Marcelo José García Farjat. Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Argentina.

Marisol García. Instituto de Historia Latinoamericana y Argentina "Dr. E. Ravignani" - Universidad de Buenos Aires (UBA) y Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Argentina.

Delfina Garino. Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Argentina.

Marcelo Gastón Jorge Navarro. Universidad Nacional de Salta (UNSA). Argentina.

Florencia Magdalena Méndez. Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Argentina.

Agustín Molina y Vedia. Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) - Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.

Pablo Montilla. Instituto de ambiente de montañas y regiones áridas (IAMRA) - Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC). Argentina.

Pedro Ponce Uda. Escuela Universitaria de Cine, Video y Televisión, Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Argentina.

Valeria Procupez. Instituto de Antropología - Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; .Department of Anthropology - Johns Hopkins University. Estados Unidos.

Carolina Ricci. Instituto de Estudios en Expresión, Comunicación y Tecnologías - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Argentina.

Cristina Siragusa. Universidad Nacional de Villa María (UNVM); Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Argentina.

Ailén Spera. Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Argentina.

Belén Verón Ponce. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Catamarca (UNCa). Argentina.

Cinthia Wanschelbaum. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación -Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); Universidad Nacional de Luján (UNLu). Argentina.

María Cecilia Zapata . Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET). Argentina

Eduarne Zubimendi. Unidad Académica Río Gallegos - Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Argentina.



Índice



Contacto:

Fuegia Basket 251,
CP 9410, Ushuaia,
Tierra del Fuego.
fuegia@untdf.edu.ar
Disponible en:
<http://untdf.edu.ar/fuegia>

Diseño de tapa:

Guillermo "Daft Rebel" Leal
(UNTDF)

Maquetación:

Betiana Bellofatto (UNTDF)
Guillermo "Daft Rebel" Leal
(UNTDF)

Corrección de estilo:

Milena Sesar

Corrección de abstracts:

María Isabel Ledesma
(EDI, UNTDF)

Artículos originales

Estrategias de reproducción de la vida y comercialización de pescadres artesanales

Salomé Vuarant

5

El territorio como agente. Su injerencia en las escuelas técnicas de Río Negro

Mariana Alejandra González

24

Configuración del sistema de formación docente de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, desde la provincialización en 1991 hasta el año 2020

Sandra Abendaño López

40

Ensayos y perspectivas de investigación

Decir desarraigado y re-existencia. Una mirada retrospectiva sobre el devenir de un proceso de investigación

Silvia C. Valiente

63

Avances de investigación

Género y distribución de tareas en el Cuerpo de Guardaparques Nacionales. Primeros avances de investigación

María Victoria Videla

79

Notas preliminares sobre lo imaginario racial y otras marcas de la colonialidad en Trabajo Social: el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el período 2021-2022

Ornella Pollini

86

Estrategias de reproducción de la vida y comercialización de pescadores artesanales

Commercialization and Reproduction Strategies of Artisanal Fishers

Salomé Vuarant

Instituto de Estudios Sociales (INES), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Paraná, Entre Ríos, Argentina.

salome.vuarant@uner.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo se aborda la diversificación en las estrategias de reproducción social y de comercialización que implementan las familias pescadoras artesanales fluviales en dos localidades de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Se interroga acerca de cuáles son las prácticas de autoconsumo, ventas y de intercambio que prevalecen a nivel comunitario. Se retoma un enfoque teórico, político y epistemológico centrado en la economía social y solidaria para comprender el universo de prácticas de reproducción, de comercialización y distribución que habitan en los territorios costeros. Se recurre a una estrategia metodológica cualitativa en la cual se priorizan entrevistas abiertas y semiestructuradas, y también se emplea la técnica de observación participante. Se concluye que, además del autoconsumo, existen nuevas formas de comercialización que superan la relación tradicional entre la figura de un pescador-acopiador y entre los acopiadores-frigoríficos. Las familias pescadoras artesanales toman mayor conciencia del valor de su trabajo y prefieren no entregar pescado fresco a bajo precio.

Palabras clave: Estrategias de comercialización y reproducción social; Economía solidaria; Familias pescadoras

Abstract

The proposal of this paper is the diversification in the strategies of social reproduction and commercialization implemented by river artisanal fishing families in two towns of the province of Entre Ríos, Argentina. It is questioned what are the modes of self-consumption, sales, and exchange that prevail at the community level. A theoretical, political, and epistemological approach focused on the Social and Solidarity Economy is taken up to understand the universe of commercialization and distribution practices that exist in coastal territories. A qualitative methodological strategy is used in which open and semi-structured interviews are prioritized, as well as the participant observation technique. It is concluded that in addition to self-consumption, there are new forms of commercialization that go beyond the traditional relationship between the figure of a fisher-collector and between the collectors- refrigerating plants. Artisanal fishing families are more aware of the value of their work and prefer not to deliver fresh fish at low prices.

Keywords: Commercialization; Reproduction Strategies; Solidarity Economy; Fishing Families

Recibido: 03/01/2023; Aceptado: 25/06/2023

Introducción

El presente artículo se centra en una caracterización de las estrategias de reproducción social y de comercialización de las familias pescadoras artesanales de río en dos localidades del norte de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Estas localidades son Santa Elena, ubicada en el departamento La Paz, a orillas del río Paraná; y Concordia, localizada en el departamento Concordia, sobre la costa del río Uruguay. Cabe señalar que la provincia de Entre Ríos, tal como su nombre lo indica, se caracteriza por estar rodeada de ríos y se ubica al norte de la provincia de Buenos Aires, en la región noreste de la República Argentina. Limita además, hacia el este, a partir de su río transfronterizo, con la República Oriental del Uruguay.

Respecto de la temática de la pesca artesanal de río, los antecedentes académicos hallados para la provincia de Entre Ríos (Boivin *et al.*, 2008) y para la vecina provincia de Santa Fe (Prol, 2010; Mascheroni, 2014; Castillo *et al.*, 2019) han profundizado mayormente en la relación desigual existente entre acopiadores y pescadores artesanales, y también en las intermediaciones que se presentan en el proceso de traslado para una posterior exportación de pescado de río. A diferencia de tales estudios, en el presente artículo se profundiza en un aspecto poco indagado hasta el momento en términos académicos, el cual consiste en una comprensión de las distintas estrategias de comercialización dadas en los espacios costeros desde una perspectiva centrada en la economía social y solidaria. En dicho sentido, se pone el acento en los modos de venta, intercambios recíprocos, prácticas de consumo, y también se enfatiza en las estrategias de reproducción social de las familias pescadoras, entre las que se destaca, por ejemplo, el autoconsumo o autoabastecimiento.

Tanto el análisis de la información como los resultados que se presentan a continuación se sustentan a partir del material empírico recabado durante el trabajo de campo realizado en 2018 y 2019, en el marco de un proceso de investigación doctoral en ciencias sociales, cursado en la Universidad Nacional de Entre Ríos y financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.¹

La metodología de trabajo se centra en un estudio cualitativo, por el cual se recurrió al análisis de seis entrevistas semiestructuradas, que se suman a las entrevistas abiertas de tipo etnográfico que se han realizado durante las visitas a los domicilios de las familias pescadoras y en las instancias de observación participante en las localidades costeras de Concordia y Santa Elena, en las ferias de economía social y solidaria, y en las fiestas anuales de pescadores artesanales.

La estructura de este artículo se organiza del siguiente modo: además de la introducción, se presenta una primera sección en la que se profundiza en una aproximación a la problemática de estudio y a las estrategias metodológicas adoptadas; un segundo momento, en el que se ahonda en los debates teóricos; un tercer momento, en el que se presenta el análisis de las experiencias seleccionadas en relación con las estrategias de reproducción social y de comercialización de las familias pescadoras. Por último, se exponen las reflexiones finales.

Aproximación al problema de estudio y al diseño metodológico

La cadena de producción y de comercialización de la pesca artesanal-comercial fluvial está integrada, en su primer eslabón, por el pescador que captura las piezas en el río valiéndose

1 El título de la tesis doctoral es "Discursos públicos y ocultos de la pesca artesanal en el norte de Entre Ríos: políticas, prácticas territoriales y estrategias materiales de reproducción de la vida de familias pescadoras", Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Entre Ríos.

de su canoa y de sus herramientas de trabajo. En ocasiones, cuando el destino final de estas capturas es el mercado de exportación (como sucede principalmente en el sur de la provincia de Entre Ríos), intervienen en esta cadena los transportistas, que se acercan a los puertos y a las costas con camiones dotados de cámaras de refrigeración y trasladan el pescado de río a los centros de acopio. Es entonces cuando aparece la figura de los acopiadores o, también, frigoríficos de pescados, quienes tienen conexión directa con el mercado de exportación y son quienes negocian con los gobiernos nacionales y provinciales los cupos disponibles para exportar.

El circuito así definido describe la cadena de comercialización del pescado de río exclusivamente orientado al circuito de exportación, lo que ha sido característico en la zona sur de esta provincia desde la década de 1960 en adelante, y principalmente, ha sido objeto de un boom exportable en los años noventa, con el surgimiento del acuerdo común aduanero Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en el Cono Sur (Prol, 2010).

No obstante, los territorios costeros a nivel provincial son muy heterogéneos entre sí, y no todos los pescadores/as deciden entregar su producción a los transportistas y centros de acopio. Uno de los motivos por los que deciden no venderles a estos es por el bajo precio que pagan por el kilo de pescado. En este sentido, en los últimos años se observa un mayor grado de conciencia social y política en las familias pescadoras y grupos asociativos de pescadores artesanales, quienes ponen en marcha distintas estrategias de comercialización y prácticas de reproducción social enmarcadas en el paradigma de la economía social y solidaria. Este mayor grado de conciencia social y política es coincidente con el momento histórico en que se pone en agenda la agricultura familiar en Argentina, y que se integra a los/as pescadores/as artesanales dentro de este universo. Este fenómeno se da particularmente luego del año 2014, cuando se sanciona la Ley de Reparación Histórica a la Agricultura Familiar.

A modo de caracterizar a los actores que intervienen en la problemática en los espacios locales, cabe introducir en primer lugar a las familias pescadoras de Santa Elena. Según datos proporcionados por informantes clave, existe una única organización formal que aglutina al sector, esta es la Asociación de Pescadores Artesanales de Santa Elena. Esta asociación tiene un número de noventa pescadores artesanales activos, entre los cuales, tres son mujeres. Previamente, tuvieron otras dos organizaciones que se fueron disolviendo porque no han prosperado los lazos asociativos entre sus integrantes.

En Santa Elena, la pesca artesanal es una fuente de trabajo para numerosas familias. Se observan integrantes de familias enteras que participan de esta labor. En ocasiones, las salidas de pesca también se combinan con las salidas de caza en las islas. Un informe de la Secretaría de Agricultura Familiar (2017) señala el carácter precario de las embarcaciones con las que navegan en esta localidad. Además, subrayan que la mayoría de las familias utilizan freezers para conservar las capturas y, en el caso de no poder acceder materialmente a uno, usan las propias heladeras domésticas. En Santa Elena no existen grandes cámaras frigoríficas.

En relación con Concordia, cabe señalar que, desde el año 2014, las familias pescadoras artesanales de esta localidad son acompañadas en el fortalecimiento de su carácter asociativo por un conjunto de instituciones. Entre estas instituciones se destaca el trabajo desempeñado por docentes y extensionistas de la Facultad de Ciencias de la Alimentación (FCAL) y por una diversa articulación interinstitucional.²

2 Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Colegio de Graduados en Cooperativismo y Mutualismo (CGCyM), Instituto de Control de Alimentación y Bromatología de Entre Ríos (ICAB), Ministerio de Desarrollo Social de Entre Ríos (MDS), Secretaría de Agricultura Familiar, Campesina e Indígena (SAF CI), Municipalidad de Concordia, Comisión Administradora para el Fondo Especial de Salto Grande (CAFESG), Universidad Tecnológica Nacional (UTN) y Universidad de la República Regional Norte-UdelaR

Los docentes y extensionistas de la FCAL mencionan que, en el año 2014, un pequeño grupo de pescadores artesanales se acercó a ellos y a otras instituciones estatales para llevar demandas, pero también para trasladar propuestas concretas; es entonces cuando surgen una serie de proyectos de extensión tendientes a capacitarlos y a fortalecer los vínculos asociativos. En estas capacitaciones se buscó una mirada interdisciplinaria que incluyera conocimientos sobre la manipulación e higiene de pescado, pero también conocimientos de índole administrativa y cooperativa (Stirnemann *et al.*, 2021).

Producto de este trabajo colaborativo entre instituciones estatales y pescadores artesanales, se gestaron en la ciudad de Concordia una cooperativa de trabajo de pescadores unidos (Benito Legeren) y, posteriormente, una asociación de pescadores artesanales (Zona Sur). En cuanto a la cooperativa, vale resaltar que se mantuvo siempre en un promedio de 10 asociados/as e incorporó incluso a mujeres y jóvenes. Asimismo, actualmente está presidida por una mujer (Stirnemann *et al.*, 2021).

En términos metodológicos, destacamos que en este trabajo seleccionamos dos espacios territoriales para el análisis, pero lo hacemos no desde un método comparativo, sino que los recuperamos en términos de experiencias³ para indagar qué es lo que sucede en estos espacios costeros en relación con una pregunta común. En este sentido, la definición de experiencia de la cual nos valemos (Bueno Fisher y Tiriba, 2016) está vinculada a una definición de territorialidad; es decir, a esas apropiaciones, actuaciones, formas de habitar y de existir que construyen vivencias formadoras o significativas.

Asimismo, utilizamos una estrategia de investigación de corte cualitativo por la cual consideramos técnicas de recolección de datos diversas, en las que se incluyen seis entrevistas semiestructuradas a pescadores/as artesanales, observación participante y entrevistas abiertas en las visitas a los hogares de las familias pescadoras artesanales y en las ferias locales de economía social y solidaria. Además, se complementa el análisis con fuentes de segunda mano como informes técnicos y documentos públicos.

Vale destacar que la investigación cualitativa engloba a un variado mosaico de perspectivas de investigación. El sujeto que investiga construye una imagen compleja y holística, interpreta las palabras, deduce las perspectivas de los informantes, atribuye sentidos y conduce el estudio en una situación natural (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 24). Las subjetividades del investigador y de los actores involucrados son constitutivas del proceso de investigación. Las reflexiones que el investigador realiza sobre las acciones, observaciones, sentimientos, se transforman en datos y forman parte de la interpretación (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 27).

Aproximaciones teóricas para una comprensión de las estrategias de reproducción social y de comercialización desde la perspectiva de la economía social y solidaria

Nos proponemos caracterizar a las economías de reproducción social en el marco de una perspectiva de la economía social y solidaria, a modo de empezar a caracterizar el tipo de

(Salto, República Oriental del Uruguay –ROU–).

³ *Experiencia* es una palabra proveniente del latín *experientia*, del verbo *experire*, que significa *experimentar*. Lo que se vivencia deja marcas éticas, políticas, culturales y existenciales, además de innumerables saberes. Colectivamente, también se vivencian modos de ser, producir y de reproducirse material, social y culturalmente. En esas vivencias, se crean saberes y tradiciones de un grupo, institución, pueblo o clase social. Marien-Christiane Josso (2014) distingue experiencia de una vivencia cualquiera. Para la autora, la toma de conciencia del sujeto con respecto a vivencias significativas las hace experiencias propiamente dichas: experiencias formadoras (Bueno Fisher y Tiriba, 2016, p. 327).

práctica económica que distingue a las familias pescadoras artesanales y a los grupos asociativos de pescadores artesanales que resultan la centralidad de nuestro estudio.

A los fines de este trabajo, nos posicionamos desde la perspectiva de Coraggio (1999) y concebimos las estrategias materiales de reproducción de la vida desde el sentido de la reproducción ampliada de la vida humana. Para Coraggio (1999), la reproducción ampliada supera a la reproducción simple y trasciende la capacidad de cubrir necesidades biológicas. No se trata solo de “subsistir” o de “sobrevivir”, sino de garantizar mínimamente la calidad de vida social, moral y biológica por debajo de la cual no debería caer una unidad doméstica (Vuarant, 2019, p. 60). Esta perspectiva nos permite comprender las prácticas de autoconsumo o de autoabastecimiento en el marco de las economías de reproducción social en donde el prefijo “auto” encierra una connotación positiva que se vincula a un principio de autonomía y de autarquía.

El propósito de una economía social solidaria, de acuerdo con Coraggio (2020), apunta a la construcción de un sistema económico diverso en el cual se reconozcan las necesidades de todos sus integrantes y exista una contribución social para la resolución de cada una de ellas. Esta resolución de necesidades humanas se configura a partir de relaciones sociales de producción e intercambio que se organizan según los principios de intercambio justo, la no explotación del trabajo ajeno, la reciprocidad, la cooperación, la asociación y el cuidado por la naturaleza (p. 7). A su vez, la prevalencia y construcción de la solidaridad es una característica fundamental entre las relaciones de producción e intercambio en el marco de este tipo de economía.

Asimismo, otro de los aspectos de la comercialización en el contexto de las economías solidarias es el fortalecimiento de las prácticas del denominado “comercio justo”. Este concepto se ha ido ampliando cada vez más en relación con su origen, por el cual delimitó una distinción entre la producción, distribución y consumo de los países del Norte y del Sur global. Actualmente, el concepto de comercio justo tiene una connotación multifuncional y presenta una faceta vinculada con el consumo ético, caracterizada por las prácticas de trueque, intercambio solidario, circulación de moneda social, principalmente en los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Cotera y Ortiz Roca, 2016, p. 79).

De acuerdo con Craviotti y Soleno Wilches (2015), se denomina “circuitos cortos de comercialización” (CCC) o “circuitos de proximidad” a aquellas formas de circulación agroalimentaria en la que media una o ninguna figura entre la producción y el consumo. A su vez, esta definición pone el acento en los actores que participan de esta cadena de comercialización, enfatizando en que el acortamiento de la distancia entre quien produce y quien consume no es solo físico, sino que representa al mismo tiempo un modo de entretejer una proximidad simbólica y cultural a la hora de vender o consumir productos sanos o de mejor calidad en términos ecológicos (pp. 1-2).

La noción de red de Mance (2001) nos aporta también a comprender los circuitos de comercialización y el intercambio a partir de la construcción de redes, que para este autor son aquellas articulaciones entre distintos elementos de un sistema que se fortalecen entre sí y permiten su ampliación, manteniendo un equilibrio sustentable. Las prácticas de intercambio mediante la construcción de redes funcionan como un sistema por el cual “cada nódulo representa una unidad, y cada hilo un canal por donde esas unidades se articulan a través de diversos flujos” (Mance, 2001, p. 16).

Entre otros autores, Polanyi (2007) plantea distintos principios que caracterizan la institucionalización de prácticas económicas; estos son el principio de intercambio, el de reciprocidad, el de redistribución y el de administración doméstica, los cuales podemos identificar en las prácticas territoriales y estrategias de vida de las familias pescadoras artesanales.

El primer principio descrito por Polanyi (2007) es el de “intercambio”, vinculado a la existencia de mercados que requieren de un sistema de construcción de precios. El segundo es el de la “reciprocidad”, que está orientado por la búsqueda de una simetría en las relaciones fraternales, movimientos o asociaciones; contribuye a asegurar a la vez la producción y la subsistencia de la familia. El tercero es el de la “redistribución”, el cual se vincula con la noción de centralidad logística que *a posteriori* es distribuida. Conciérne principalmente a todos aquellos que tienen un mismo jefe y, por lo tanto, expresa un carácter territorial. Presenta un efecto en la división real del trabajo al unir entre sí a grupos de productores geográficamente diferenciados (p. 90 y ss.).

El último principio que enumera Polanyi (2007) es el de la “administración doméstica”, y se encuentra orientado por una motivación de autarquía. Cualesquiera sean las entidades que forman la unidad autárquica (aldea, familia, casa señorial), el principio es invariablemente el mismo, el de producir y almacenar para satisfacer las necesidades de los miembros del grupo (p. 100).

Al respecto, Temple (2003), en su escrito *Teoría de la reciprocidad*, compara las motivaciones que subyacen por detrás de los actos de intercambio en términos económicos y de los actos de reciprocidad, y enfatiza que en los actos de reciprocidad se concentran valores como la amistad, la justicia y la responsabilidad, que dan cuenta de un rostro humano y plural de la economía que se diferencia de la economía natural que conceptualizan los economistas clásicos. De acuerdo con Temple (2003), “el don” es un acto de reciprocidad que, en primer lugar, se basa en un reconocimiento del “otro”. Sostiene el autor: “Producir para donar es otro motor de la economía, diferente que el de producir para acumular. La acumulación de bienes y medios de producción es fuente de poder, pero la razón del don es otra” (Temple, 2003, p. 11).

Además, Temple (2003) reflexiona acerca de la “dialéctica del don” comprendido en las acciones de dar, recibir y devolver. El don es manifestación de la conciencia del donador. Lo opuesto a dar es recibir. La dialéctica del don encierra una serie de significantes materiales y simbólicos que forma parte del sistema de intercambio. El riesgo es que la cantidad de lo donado se construya en una relación de poder y de superioridad que dé lugar a una relación asimétrica en la que operen el cálculo y el interés.

Según Caillé (2016), “el don puede ser definido como el ofrecimiento a otros de un bien o servicio, sin garantía o demanda de retribución, pero con esperanza de que habrá correspondencia, lo que puede establecer relaciones de alianza o de amistad” (p. 115).

La economía del don trabajada en los estudios antropológicos de Godelier (1996) y de Mauss (2006) implica siempre una relación de intercambio en la que opera una acción de “deuda”. El que recibe queda en desventaja en relación con el que da, por lo tanto, se establece un contrato oculto, que supone que hay que redonar para saldar esta deuda, aunque no sea más que un pacto moral. En consecuencia, otro de los factores que operan en este intercambio es el tiempo, pues, entre que una persona recibe algo y le retribuye al otro de igual manera transcurre un tiempo; no es algo inmediato.

En efecto, siguiendo la línea de pensamiento de Polanyi (2007), de Temple (2003), Caillé (2016) y de los estudios antropológicos de Godelier (1996) y Mauss (2006), consideramos que el motor de la economía social, solidaria y popular está constituido por los actos de reciprocidad a través de donaciones, trueques o criterios “justos” de intercambio que se distribuyen en función de un reconocimiento comunitario del “otro”.

Por último, también recuperamos una perspectiva centrada en los estudios feministas, que se caracterizan por poner la mirada en la sostenibilidad de la vida y no en la de los mercados. Implica reconocer la desigualdad de género para lograr la equidad socioeconómica e interpelar la cuestión distributiva (Rodríguez Enríquez, 2015).

En este sentido, Pérez Orozco, en el libro *Subversión feminista de la economía* (2014), indaga acerca de las condiciones de posibilidad para que exista y se reproduzca la vida, entendiendo a esta última en un sentido amplio e integral y no desde los sesgos que le introduce una economía de mercado capitalista, de acuerdo con los cuales la vida humana es tan solo comprendida como fuerza de trabajo o como consumidores para la reproducción del sistema capitalista.

La autora analiza los factores multidimensionales (políticos, económicos, culturales, sociales) que condicionan la sostenibilidad de la vida; entre ellos se encuentran las acciones gubernamentales, los mecanismos de endeudamiento, los tratados de libre comercio, el avance del cambio climático, el neoliberalismo, la globalización; y también los estructurantes morales y culturales que se refuerzan a través del heteropatriarcado, de la división sexual del trabajo y por medio de la feminización de los trabajos de cuidados, etcétera.

Resultados

Se define socialmente como pescadores artesanales a quienes utilizan artes de pesca confeccionadas por ellos mismos (redes, herramientas, botes, instrumentos) para salir a pescar teniendo como principal objetivo garantizar el autoconsumo del grupo familiar y, eventualmente, vender a terceros. Mientras el proceso de captura y de limpieza de las piezas capturadas es una labor principalmente masculina, a menudo, son las mujeres quienes participan del proceso de venta y comercialización de pescados de ríos en los territorios estudiados.

Como señalan los autores Stirnemann *et al.* (2021), la división de trabajos al interior de las cooperativas es bien diferenciada, pues, mientras “los hombres se encargan de la pesca, el acondicionamiento del pescado (limpieza, despinado y fileteado)”, en cambio, las mujeres “son las que elaboran los productos (milanesas, hamburguesas, empanadas, medallones, choripez, etc.), se encargan de las tareas administrativas (planillas de registro, trámites bancarios, pagos, etc.), la toma de pedidos y la difusión a través de las redes sociales” (p. 8).

A los fines de este trabajo, en las páginas siguientes nos referimos a las experiencias locales de las/os pescadores artesanales en Santa Elena y Concordia y las características que adquieren en cada uno de estos espacios territoriales las estrategias de reproducción social y de comercialización. Para ello, abordaremos las dimensiones de venta en el hogar, venta en ferias/fiestas, venta a distribuidores o acopiadores, autoconsumo, prácticas de trueque, don e intercambio.

Las estrategias de reproducción social y de comercialización de las familias pescadoras artesanales en Santa Elena

El proceso de comercialización varía según cada territorio costero. En Santa Elena, el punto central de venta es el propio hogar familiar, y en ocasiones abastecen a las carnicerías de la ciudad. Son muy pocos los pescadores que reparten sus capturas a los acopiadores, pues señalan que son solo dos los que temporalmente ingresan a la ciudad, pero además deciden no entregárselo a estos por el bajo precio que pagan el kilo de pescado fresco.

En Santa Elena, existen débiles y acotados procesos asociativos entre pescadores artesanales. Las unidades organizativas que se destacan son las familias, que se distribuyen geográficamente sobre la costa y las barrancas. El principal barrio de pescadores es Fátima, aunque también hay otras familias en la zona conocida como El Chaco y en Martín García. En menor medida se encuentran familias pescadoras dispersas en otros barrios de la localidad.

En promedio, los entrevistados señalaban –al año 2018– que vendían a \$40 el kilo de pescado. Por ejemplo, un matrimonio de pescadores que vive sobre la barranca hacia el río Paraná destaca que vendía a “40 pesos el kilo de amarillo, moncholo, patí. En cambio, el dorado sale más, está 60 pesos el kilo y el surubí a 80 pesos el kilo”⁴ (Conversación personal con matrimonio de pescadores en Santa Elena, 31 de julio de 2018.).

No obstante, el expresidente de una de las asociaciones de pescadores que hubo en Santa Elena resaltaba que un precio justo para ese momento debería haber rondado los \$100 “el kilo de pescado para la venta al público debe estar a \$100 el kilo. No sé si es lo más barato que hay para alimentarse, pero es lo más nutritivo” (Conversación personal con pescador de Santa Elena. Referente de una exasociación de pescadores, 11 de julio de 2018).

Una familia de pescadores del barrio La Fátima subraya que las ventas son mejores los fines de semana, y algunas veces lo terminan autoconsumiendo o regalando para que no se les pase de tiempo: “se vende solo los fines de semana, viernes y sábados se vende, ahí se corta hasta la otra semana y así, no es todos los días que se vende, y algunas veces terminamos comiéndolo o regalándole por cosas” (Conversación personal con dos hombres de pescadores en barrio Fátima, 11 de julio de 2018).

En Santa Elena, una familia de pescadores del barrio Martín García nos señalaba la dificultad que tienen a la hora de comercializar por no tener al interior del hogar un freezer que les permita refrigerar los pescados limpios y frescos por varios días. Esta situación les repercute además en el proceso de captura, pues prefieren salir a pescar todos los días por poca cantidad, para que no se les echen a perder los pescados en el hogar y poder ofertarlos siempre en buen estado y en buena calidad. La mujer de esta familia señala: “veníamos directo a filetear. Él tenía un número de alguien que le vendía y lo llevábamos enseguida para poder venderlo, porque no lo podíamos guardar” (Conversación personal con familia pescadora en barrio Martín García en Santa Elena, 11 de julio de 2018).

Dos entrevistados sostienen que tienen como proyecto

hacer empanadas para vender, asociándose con otro señor que vino de Santiago del Estero, pero para ello necesitan un freezer de 700 litros, y aún no lo pueden comprar. Solo cuentan con heladeras con una capacidad de almacenamiento de 20 kilos o 30 kilos. (Conversación personal con dos hombres de pescadores en barrio Fátima, 11 de julio de 2018)

En efecto, esta limitación relativa a la refrigeración en sus hogares condiciona la capacidad de ampliar sus estrategias de comercialización.

Al interior de una de las familias entrevistadas decidieron ofrecer un producto o servicio diferente en Santa Elena, y es así como empezaron a ofrecer empanadas los viernes y sábados, a modo de diversificar sus estrategias de comercialización. De este modo, uno de sus hijos se encarga de salir y ofrecer, y otra de sus hijas se encarga de publicarlo por la red social Facebook

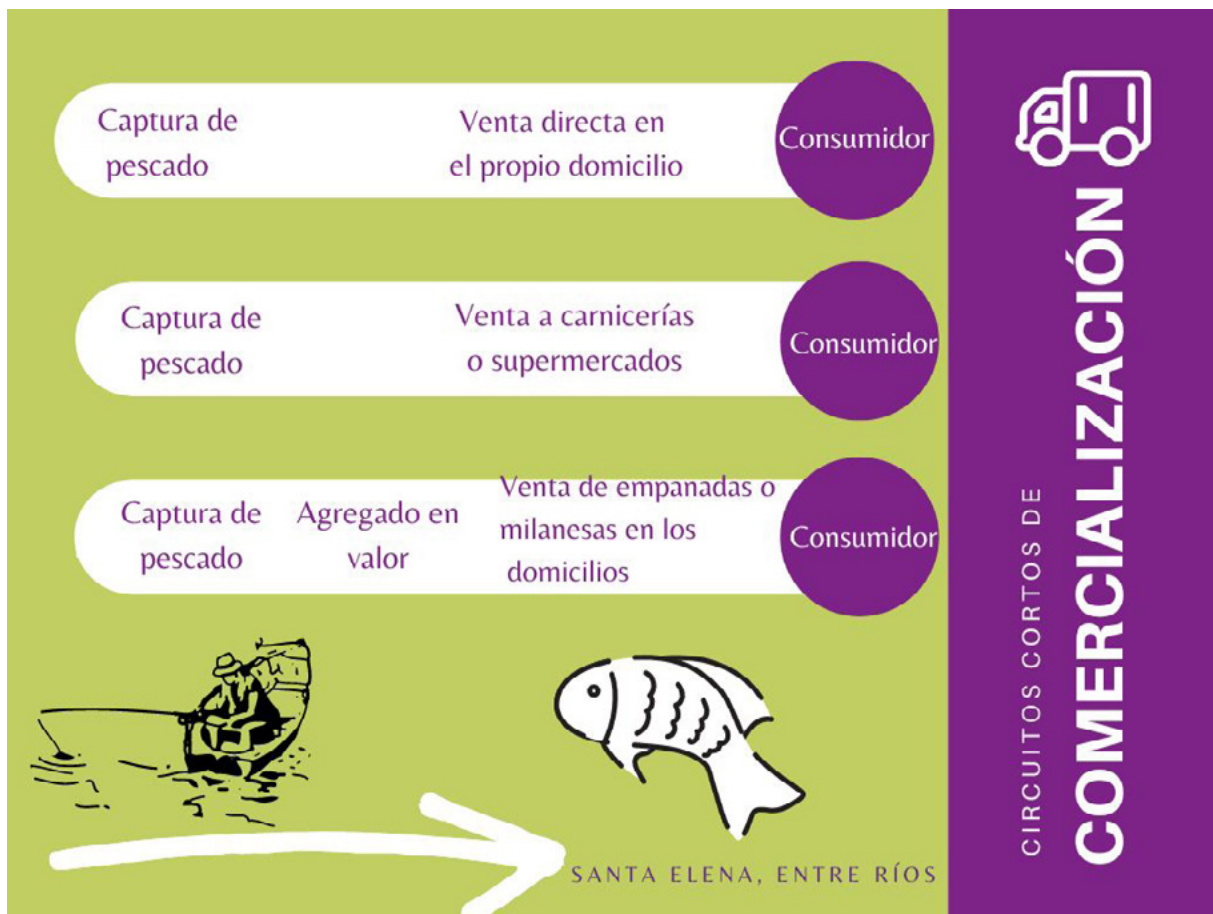
⁴ Precios de referencia en pesos argentinos, año 2018.

y de tomar los pedidos de los clientes. Sin embargo, relatan que al principio fueron bien las ventas, pero luego mermaron considerablemente:

Nosotros pensábamos también qué más es lo que se podría vender, por ahí, pescado frito, cambiar un poco. Pero lo que más fácil se me hace para hacer y vender es la empanada. Pero igual ahora la empanada está muy barata, \$70 la docena, y más que eso no la podemos vender. (Conversación personal con familia pescadora en barrio Martín García en Santa Elena, 11 de julio de 2018)

Con relación a estos relatos, en la Figura N.º 1 plasmamos los circuitos cortos de comercialización de pescado de río identificados en Santa Elena, más allá de un destino centrado en el autoconsumo familiar. En conclusión, en esta localidad, luego de la etapa de captura de pescados prevalece: a) la venta en el propio domicilio de modo directo al consumidor; b) la venta en carnicerías o supermercados, realizada por los consumidores locales. En estos dos circuitos no hay agregado de valor a las piezas capturadas por parte de las familias pescadoras. Solo se trata de pescar y vender. Es un circuito de suma cercanía. En cambio, en el caso c) luego de la captura de pescado hay un proceso intermedio de agregado en valor, por el cual hay un procesamiento de las piezas para su posterior comercialización en forma de empanadas o milanesas de pescado de forma directa a los consumidores. Este tipo de comercialización también se da en los propios domicilios de las familias pescadoras.

Figura N.º 1: Circuitos cortos de comercialización de pescado de río en la localidad de Santa Elena



Fuente: Elaboración propia

En relación con lo anterior, entendemos que la unidad familiar es la base fundamental para emprender estrategias comercialización y también de reproducción social para lograr el

autoconsumo y el autoabastecimiento del grupo familiar. Así lo exhiben los integrantes de una familia de pescadores artesanales en Santa Elena, quienes expresan que en muchas ocasiones simplemente pescan para abastecer el propio consumo familiar:

Hay veces que al pescado no lo vendemos, porque lo consumimos nosotros. Él pesca más para consumo. Porque por suerte los chicos [hijos] lo comen sin ningún problema, y es prácticamente lo que nos está salvando en la olla. Hago tartas, de todo, lo cocino de diferentes maneras para que ellos lo coman. (Conversación personal con familia pescadora en barrio Martín García en Santa Elena, 11 de julio de 2018)

También encontramos algunas paradojas en el seno de algunas familias pescadoras que se inscriben dentro del refrán popular “En casa de herrero, cuchillo de palo”, pues hay quienes aseguran “no son de comer mucho pescado”, y solo se ocupan de comercializarlo: “mis gurises [chicos] no son de comer tanto pescado. Comemos más las milanesas. Pero no somos mucho de comer pescado” (Conversación personal con mujer de familia pescadora en barrio Fátima, 31 de julio de 2018).

En concordancia con lo antes mencionado, las mujeres de las familias pescadoras son quienes mayormente se encargan de proveer la alimentación al interior del hogar y también de las tareas de distribución y comercialización. En menor medida, también participan las hijas y los hijos. Sostiene una de ellas: “yo con los chicos somos los que nos quedamos acá en la casa y nos ocupamos de vender” (Conversación personal con mujer de familia pescadora en barrio Fátima, 31 de julio de 2018). A menudo, muchas de las mujeres de las familias pescadoras no logran dimensionar todos los trabajos que realizan al interior del hogar para satisfacer las necesidades del grupo familiar.

En el marco de las economías feministas, se define como trabajo productivo a aquel que se asocia a la producción de bienes y servicios, y es remunerado; mientras que el trabajo reproductivo engloba a todas aquellas actividades que tienen como objetivo centrarse en el cuidado del hogar y de la familia, y generalmente no es remunerado. En este marco, siguiendo la misma línea argumentativa que una publicación previa (Vuarant, 2021), afirmamos que “las fronteras entre el trabajo productivo y reproductivo se desdibujan, al ser el propio ámbito de la casa en el que transcurren ambas tareas” (p. 121). Al mismo tiempo, agregamos que:

Lo doméstico se constituye en un escenario de realización de obligaciones, mandatos y quehaceres. Para las mujeres de familias pescadoras, el trabajo reproductivo transcurre, a la hora de ocuparse del cuidado y crianza de sus hijes, de acompañarles con las tareas escolares, llevarles a un centro de salud para sus revisiones médicas, entre otras. Además, permanecen muchas horas solas al cuidado de sus hijes, cuando sus esposos permanecen todo el día o varios días en el río pescando. En cambio, el ámbito de lo productivo, transcurre en un patio donde hay una tabla larga para filetear los peces, clasificarlos, refrigerarlos, cocinarlos, y venderlos a quienes golpean las puertas del hogar para buscar pescado fresco. (Vuarant, 2021, p. 121)

Efectuar una mirada crítica en los trabajos de cuidados que recaen sobre las mujeres pescadoras y en la división sexual del trabajo nos permite complejizar las formas de organización para la reproducción social y reconocer el impacto que encierran estas labores en la producción de desigualdades. La autora española Pérez Orozco (2014) señala que poner la mirada en la “sostenibilidad de la vida” es descentrar el eje estructurante que recae siempre sobre la economía de mercado capitalista. Es correr el eje de una economía que se ordena con principios de heteronormatividad y que prioriza como ser supremo al hombre blanco, burgués, adulto, heterosexual, y en torno al cual se ordena el poder y se organizan los recursos económicos (p. 39).

Por ende, poner el foco en la sostenibilidad de la vida es captar la tensión existente entre las lógicas de acumulación del capital y las lógicas de reproducción de la vida.

Podemos analizar las narrativas de las familias pescadoras de Santa Elena a la luz de las reflexiones enseñadas por dicha pensadora feminista, quien analiza cómo las políticas y programas de ajuste estructural de los Estados nacionales contemporáneos provocan un cercamiento en las condiciones de reproducción y sostenimiento de la vida. El ajuste más extremo se observa en los hogares que empiezan a implementar estrategias de supervivencia en estos nuevos contextos globales. En los países del Sur Global se incrementan los microemprendimientos y las formas de autoempleo de emergencia con remuneraciones indefinidas. En este sentido, se desarrollan “paraeconomías” que comprenden múltiples formas de subempleo agrupadas bajo la denominación de “economía de rebusque” en el marco de la economía informal (Pérez Orozco, 2014, p. 158).

Asimismo, Pérez Orozco (2014) define la “economía de retazos” como aquella activación de redes nuevas o que estaban latentes, en las que se comparten recursos y se realizan trabajos en común. En estas redes se comparte el tiempo en intercambios no monetizados para resolver necesidades concretas. Además, se distribuye el dinero, lo que da lugar a flujos financieros alternativos e informales (Pérez Orozco, 2014, p. 160). Afirma la autora: “cuando vemos que nos necesitamos unos a otros; la interdependencia en tanto condición básica de la existencia exige el funcionamiento de redes que se hagan cargo de la vida” (Pérez Orozco, 2014, p. 161).

En relación con este aspecto, vemos cómo las familias pescadoras replican estrategias de reproducción y sostenimiento de la vida enmarcadas dentro de la economía social y solidaria. Dentro de estos fines, encontramos que se orientan a menudo por los principios de una economía sustantiva. Al retomar la distinción de Polanyi (2007), podemos decir que las familias pescadoras participan a través del “intercambio” en un sistema de mercado en el que sus productos son valorados con un precio para ser ofertados a los distintos clientes. Practican el principio de la “redistribución” cuando llevan sus capturas a un determinado centro (ya sea carnicería, supermercado, pescadería) para ser distribuido. Actúan con reciprocidad, es decir, hay una diferenciación de responsabilidades y roles de modo simétrico al interior del hogar o al interior de una asociación de pescadores para la reproducción de la vida. Y hay un criterio de administración doméstica y de autarquía para decidir qué hacer con la producción y a quién/es vender sus capturas, con o sin valor agregado.

Al mencionar acciones de reciprocidad, también podemos referirnos al acto de donar como parte del universo de la economía del don. En este sentido, la reciprocidad entre el que dona y quien recibe no está mediada por ningún tipo de interés racional o cálculo utilitarista, sino por lazos y valores como la confianza, la gratificación y el aprecio, lo cual se expresa en una jerarquización que no establece límites en el acto de donar, y que se orienta por una valoración humana de las economías. En algunos relatos han destacado las prácticas de trueque como otro modo de intercambiar sus productos con vecinos o conocidos del ámbito local. Una familia destaca: “Tenemos un vecino que trabaja en la granja Tres Arroyos y le damos pescado y nos manda huevos. O nos trae una vez por semana leche y nosotros le mandamos pescado” (Conversación personal con familia pescadora en barrio Martín García en Santa Elena, 11 de julio de 2018).

Otros pescadores del barrio Fátima en Santa Elena destacan que en un tiempo pasado solían hacer trueques:

Yo lo hacía antes cuando estaba cerca del frigorífico, venía un hombre y me decía: qué le parece si yo le cambio por lo que le haga falta 10 kilos de pescado, eso sale tantos pesos, bueno yo le doy eso en mercadería, usted me dice qué

necesita y yo le compro. (Conversación personal con dos hombres de pescadores en barrio Fátima, 11 de julio de 2018)

Es posible analizar las prácticas de trueques a la luz de autores como Presta (2007), Godelier (1996), Mauss (2006) y Temple (2003). Para Presta (2007), el don es un tipo de reciprocidad, presupone un intercambio, aunque no inmediato al acto de donar. La autora explora críticamente categorías como las de comercio justo y economía del don, al mismo tiempo que acentúa los vínculos asociativos y las subjetividades que se construyen en estos procesos. En efecto, sostiene que la economía del don actúa en nuestras sociedades de forma subyacente y se arraiga en distintas formas de reciprocidad vinculadas a valores específicos; de este modo, lo económico y lo social se tornan aspectos inseparables (Presta, 2007).

Además, Temple (2003) señala la serie de significantes materiales y simbólicos que forma parte del sistema de intercambio. El riesgo es que a partir de esto se construya una relación asimétrica en la que operen racionalidades utilitaristas y no solidarias.

Las estrategias de reproducción social y de comercialización de las familias pescadoras artesanales en Concordia

Con respecto a Concordia, los canales de comercialización son más variados; tanto las familias pescadoras artesanales como la Asociación de Pescadores de Zona Sur y la Cooperativa de Pescadores de Benito Legeren venden pescado fresco y productos con valor agregado de forma directa en sus propios salones de venta; comercializan también a través de la red de comercio justo Pirí Hué, promocionan y ofertan sus productos en las ferias itinerantes de economía social, y proveen a restaurantes y centros gastronómicos orientados al turismo a nivel local. Estos espacios de comercialización que acortan las distancias entre la producción y el consumo se conocen a nivel teórico como las cadenas cortas de comercialización.

En Concordia, los pescadores artesanales comercializan el despinado de boga, dorado, tararira, sábalo; el pescado entero o trozado de patí, surubí y bagre. Y con valor agregado: milanesas, hamburguesas, lomitos, carne molida, choripez. En determinadas ocasiones participan de patios de comidas en las ferias de economía social y solidaria, o mediante la concesión de comedores como el local Pal Río, ubicado en Avda. Costanera. En dichos espacios, ofrecen platos calientes tales como empanadas fritas, bogas condimentadas o a la pizza, pescado frito, choripez y hamburguesas. A futuro tienen proyectado elaborar escabeche a partir del uso de la autoclave.

En la Figura N° 2 visualizamos los circuitos cortos de comercialización observados en la ciudad de Concordia. Tal como destacamos, en esta localidad prevalece una acción de darles agregado en valor a las piezas de pescados luego de la fase de captura. En el circuito a) se distingue la etapa de captura, la etapa de agregado en valor y, como destino final, la venta en puestos de ferias de la economía social y solidaria a nivel local; en el circuito b) se identifica la etapa de captura, la etapa de agregado en valor y la venta de platos preparados en comedores de pescados o locales gastronómicos; y por último, en el circuito c) se visualiza la etapa de captura, la etapa de agregado en valor y una etapa de venta al público en los propios locales de ventas construidos tanto por la Asociación de Pescadores Artesanales de Zona Sur como por parte de la Cooperativa de Pescadores de Benito Legeren, y también a través de la Red de comercio justo Pirí Hué, mediante la cual van consolidando redes de comercialización y consumo solidarias.

Figura N° 2: Circuitos cortos de comercialización de pescado de río en la localidad de Concordia



*Circuitos cortos de comercialización de pescado de río en la localidad de Concordia.
Fuente: Elaboración propia.*

En la ciudad de Concordia, la posibilidad de diversificar el destino de la comercialización de pescado de río se dio desde el momento en que los propios pescadores locales tomaron conciencia de las relaciones abusivas que sostenían con los acopiadores y cómo esto los perjudicaba económicamente. En este sentido, un pescador de Concordia señalaba que –a precios del año 2019– un acopiador clandestino pagaba el kilo de pescado a \$40. Pero analiza que si, en vez de entregar su producto a un acopiador, le suma valor agregado, le saca mayor precio y necesita pescar menos kilos por día. Con relación a ello, hace el siguiente razonamiento:

Hoy en día un pescador que lleva a un acopiador vive al día a día, porque tenés que sacar 20 kilos para hacer \$800. El que le vende entero a un acopiador saca para comer hoy, pero si mañana no saca, no come. Y si vos con 20 kilos los trabajás y si tenemos un comedor, lo llevamos para ofrecer ahí como plato servido es mucha la diferencia. (Conversación personal con pescador de la Asociación de Pescadores de Zona Sur de Concordia, 18 de mayo de 2019)

Con respecto a los acopiadores o a otros vendedores que tiran el mercado de pescado abajo decían:

Lo que nosotros queremos es terminar con los que siempre te boicotean el mercado. Porque si vos estás vendiendo un kilo de despinado, lo estás vendiendo a \$160, ellos te lo van a vender a \$100, por ejemplo. Y te echan el mercado abajo. Eso es lo que hay que combatir. (Conversación personal con pescador de la Asociación de Pescadores de Zona Sur de Concordia, 18 de mayo de 2019)

Para el fortalecimiento de tales experiencias organizativas y para tomar conciencia acerca del valor del trabajo que realizan las familias pescadoras, fue central la participación de un equipo de docentes y extensionistas de la Facultad de Ciencias de la Alimentación (UNER), quienes, trabajando en articulación con otras instituciones estatales, presentaron un proyecto ante la Secretaría de Políticas Universitarias para generar procesos de agregado en valor, de la mano de la promoción de formas asociativas y cooperativas. Este primer proyecto constó de tres líneas de trabajo: una primera línea, centrada en la capacitación de elaboración de la manufactura, manipulación de alimentos, higiene e inocuidad desde que sale del río hasta su comercialización.

Una segunda línea está enfocada en fortalecer las instancias asociativas o cooperativas, estrechar lazos entre ellas/os, construir un proyecto en común; sumado a una última línea, que enfatiza en el proceso de agregado de valor e incorporación de tecnologías al proceso de trabajo. En el marco de este proyecto, se realizó una primera prueba de producción de escabeche en la planta piloto de la FCAL.

En principio lo que veíamos es que la mayoría de los pescadores estaba mucho tiempo en el río, tenían poca posibilidad de incidir en la cadena de comercialización y luego lo terminaban entregando a los acopiadores. Eran muy pocos los que realizaban la tarea de agregado en valor. La mayoría vendía el producto en bruto. Y también identificamos que las mujeres tenían tareas muy claras desde sostener la vida de hogar mientras el pescador estaba en el río, hasta otras tareas y eso básicamente estaba invisibilizado. (Jorge [2020] técnico estatal de la ciudad de Concordia que acompañó la organización de pescadores artesanales. Fuente: Webinar organizado por la Fundación Wetlands)

Respecto del proceso llevado a cabo por los distintos grupos de pescadores artesanales de la ciudad de Concordia, un extécnico del INTI destaca los aspectos centrales que presentó a nivel de tejido asociativo en una diversificación de la cadena de comercialización:

Más allá del proceso productivo, y de generar un espacio para los propios pescadores, lo central es que les quede un mayor margen en la cadena de comercialización de forma posterior a la producción. Por eso de esta manera están comercializando en ferias que se realizan en la ciudad, o en barrios populares de la ciudad, articuladas con la MEGLESS, y la red Pirí Hué, y todo un enlace con espacios gastronómicos que directamente le compran a la cooperativa o a la asociación. (Jorge [2020], técnico estatal de la ciudad de Concordia que acompañó a la organización de pescadores artesanales. Fuente: Webinar organizado por Fundación Wetlands)

Asimismo, desde la Asociación de Pescadores de Zona Sur sostienen que su local de venta y sala de procesado les permite contar con un espacio de elaboración de las hamburguesas, milanesas y empanadas, y luego trasladarlas al comedor de pescado Pal Río o a otros espacios de venta al público. Además, sostienen que necesitan pescar menos kilos que antes al agregarle valor y de esta manera mejoran sus ingresos económicos, al mismo tiempo que ofrecen a la ciudadanía un alimento nutritivo con precios populares. Al respecto, sostiene un pescador:

Una buena pesca para nosotros es de 10 o 20 kilos por pescador por día. La idea de esta sala [de procesado] que tiene la asociación es llevar toda la materia prima al comedor ya elaborada. Y queremos tener un precio popular para el público, pero tampoco regalar nuestro trabajo. (Conversación personal con pescador de la Asociación de Pescadores de Zona Sur de Concordia, 18 de mayo de 2019)

En una entrevista radial previa a la Tercera Fiesta de Pescadores, ante la pregunta del locutor por el tema del agregado en valor, un pescador de zona sur narra lo que ello significa para las familias y que a la vez es un modo de proteger el recurso ictícola, porque antes quizás necesitaban 100 kilos para poder vivir, ahora con sacar 10 kilos y agregarles valor les resulta suficiente. En torno a ello expresa:

Es una fuente de trabajo importante para nosotros, porque antes de vender el pescado a un acopiador, al elaborarlo, darle un valor agregado y llevarlo directamente al plato de la gente de Concordia y también al turismo, eso va a cambiar mucho las condiciones de vida de un pescador. Antes teníamos que sacar 100 kilos y ahora con sacar 10 kilos ya está, y se cuida más el recurso del río. (Entrevista radial programa Mañanas del sur, 28 de noviembre 2019, Concordia)

A su vez, resulta pertinente analizar las prácticas de consumo en el marco de la economía social y solidaria. Plantea Mance (2001), en relación con la sociedad del consumo, que existen distintos tipos: por un lado, un tipo de consumo alienante y compulsivo; y por el otro, un tipo de consumo orientado hacia el buen vivir, en el que prevalecen principios solidarios. En este sentido, podemos sostener que en la ciudad de Concordia no solo se consume pescado de río porque es más sano y nutritivo respecto de otro tipo de carnes, sino también porque se empieza a valorar socialmente el trabajo de la Asociación de Pescadores de Zona Sur y el de la Cooperativa de Pescadores de Benito Legeren a nivel local. Es decir, se va creando una conciencia del consumo solidario como un modo de apostar a la construcción de estos espacios organizados de producción, distribución y comercialización. Se va fortaleciendo una mayor conciencia ecológica de que es más ventajoso comprar de modo directo al productor, o al pescador, sin intermediarios de acopiadores o incluso de otras pescaderías del centro de la ciudad.

Esta situación de toma de conciencia acerca del trabajo que realizan las familias pescadoras a nivel local y de adquirir los productos elaborados por ellas se observa en los amplios volúmenes de venta que obtienen en la época de Semana Santa, así como en la amplia participación de la población en las fiestas anuales de los pescadores artesanales organizadas desde el año 2017, y en las peñas folclóricas que se realizan en el local gastronómico Pal Río.

A su vez, para los grupos de pescadores artesanales de la ciudad de Concordia, la fiesta de pescadores artesanales representa un momento al año que les posibilita hacer oír su voz a nivel local y que conlleva un proceso de organización de meses. Es un momento en el año en el que las/os pescadoras/es circulan por la ciudad asistiendo a programas de radio, participan de reportajes y les hacen notas periodísticas. Es una fiesta para hacerse visibles al interior de la ciudad de Concordia. Es un tiempo en el que pueden plantear las necesidades del sector, contar cómo es su trabajo y de qué manera participa toda la familia en el proceso de captura, agregado en valor y comercialización.

La reproducción social en las familias pescadoras de la ciudad de Concordia también está ligada a la reproducción de procesos de organización comunitaria. Es decir que no simplemente cubren su propio autoconsumo, sino que además construyen poder popular, soberanía alimentaria y soberanía comunitaria. La reproducción ampliada, en estos casos –a diferencia de las familias de Santa Elena–, trasciende el plano de la reproducción biológica, social y familiar, y se centra con mayor fuerza en una reproducción de la organización comunitaria, barrial y sectorial.

Reflexiones finales

Sostenemos que la diversidad de prácticas de comercialización e intercambio implementadas por los pescadores artesanales tanto de Santa Elena como de Concordia coinciden con la caracterización de un sistema de pesquerías heterogéneo a nivel provincial, en función de los actores que participan de este entramado y de los fines que persiguen en cada territorio costero.

Identificamos que existen variadas formas de comercialización que trascienden la relación pescador-acopiador y entre acopiador-frigoríficos. Si bien los acopiadores siguen siendo un eslabón fuerte en la cadena comercial de pescado de río, no tienen una presencia tan duradera en nuestra zona de estudio (zona norte de la provincia). Además, los propios pescadores van tomando conciencia del valor de su trabajo y prefieren no entregar pescado a bajo precio.

En consecuencia, en ambas localidades optan por comercializar de forma directa y así estrechar una relación más próxima con el consumidor (circuitos cortos de comercialización). En Santa Elena, ofrecen pescado en los propios hogares, o le venden a un supermercado, carnicería o pescadería local, aunque hay familias pescadoras que no tienen freezers adecuados en el hogar para refrigerarlos. Esta condición les acarrea una desventaja a la hora de la comercialización, pues si no lo venden rápidamente, tienen que consumirlo o intercambiarlo antes de que se les eche a perder.

En Concordia, además de la venta en el hogar, se participa con puestos de ventas en las ferias locales de economía social y solidaria, se vende a través de la red de comercio justo Piri Hué, en los propios locales de ventas de la Asociación de Pescadores de Zona Sur y la Cooperativa de Pescadores de Benito Legeren. Además, ofrecen platos calientes (boga a la pizza, empanadas fritas, etc.) en ferias y peñas gastronómicas (como en el predio Pal Río) y en otros comedores promocionados al turismo.

Destacamos que los dos procesos organizativos gestados en la ciudad de Concordia –por un lado, el de la asociación, y por el otro, el de la cooperativa– han sido posibles gracias a la construcción de una red de trabajo interinstitucional donde han contado con el acompañamiento de técnicos estatales, docentes y extensionistas universitarios. Debido a este trabajo sostenido en el tiempo –desde el año 2016 hasta la actualidad–, ha sido posible revertir la relación desigual que antes existía entre los acopiadores y los pescadores artesanales, y empezar a diversificar las condiciones de comercialización para lograr una vida más digna.

Frecuentemente, las propias familias pescadoras artesanales consumen el pescado de río, que es la base del autoconsumo familiar y sustento diario de las familias. Igualmente, reconocimos otras formas de intercambio en los espacios costeros, tales como la práctica del trueque. Estas prácticas de intercambio se originan en una relación de reciprocidad entre las familias pescadoras con vecinos o conocidos. De este modo, se entrega pescado fresco a cambio de verduras, huevos, carne de pollo, etcétera.

Observamos que las mujeres de las familias pescadoras tanto de Santa Elena como de Concordia tienen, a la vez, una participación destacada en la reproducción social de la vida familiar y también en el marco de las estrategias de comercialización. Ellas son principalmente quienes le agregan valor al pescado, al procesarlo y cocinarlo; y luego lo venden y comercializan.

Tras reconocer las estrategias de reproducción social de la vida y de comercialización antes mencionadas, consideramos que existen distintas miradas y percepciones territoriales acerca de qué es el desarrollo. Ello se identifica en la relación entre las prácticas de los sujetos

intervenientes y en sus concepciones acerca de cómo habitar, vivir, producir y comercializar en los espacios costeros. Estas concepciones son, en definitiva, resultantes de las territorialidades y apropiaciones que se construyen.

Mientras las lógicas de comercialización propias de un sistema económico capitalista imponen una cadena mayormente homogénea de comercialización de pescado de río y de mar a nivel global, que favorece a los eslabones más concentrados de la cadena comercial, las familias pescadoras y los grupos organizados construyen concepciones centradas en el desarrollo comunitario asociado a “mejorar ingresos económicos”, “vida digna”, “río como medio de vida” o de obtener “precios justos en las relaciones de intercambio”. Cada una de estas construye una mirada local y plural del desarrollo en los espacios costeros.

Referencias

- Boivin, M., Rosato, A. y Balbi, F. (2008). *Calando la vida. Ambiente y pesca artesanal en el Delta Entrerriano*. GIAPER.
- Bueno Fisher, M. C. y Tiriba, L. (2016). Saberes del trabajo asociado. En J. L. Coraggio, J. L. Laville y A. D. Cattani (Eds.). *Diccionario de la Otra Economía* (pp. 325-330). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Caillé, A. (2016). Don. En J. L. Coraggio, J. L. Laville y A. D. Cattani (Comps.). *Diccionario de la Otra Economía* (pp. 115- 120). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Castillo, T., Arelovich, L. y Urcola, M. (2019). *Las organizaciones de pescadores artesanales en el campo de la Agricultura Familiar. Una aproximación a un estudio en la provincia de Santa Fe* [Ponencia]. Actas de las XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos. <https://bit.ly/44AxwBt>
- Coraggio, J. L. (1999). Una perspectiva alternativa para la economía social: de la economía popular a la economía del trabajo. En *Política social y economía del trabajo. Alternativas a la política neoliberal para la ciudad*. UNGS/Miño y Dávila. http://base.socioeco.org/docs/coraggio_persp_altern_esp.pdf
- Coraggio J. L (2020). *Economía social y economía popular: conceptos básicos. N° 1. Contribuciones de consejeros*. Serie de documentos. INAES. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/coraggio.pdf>
- Cotera, A. y Ortiz Roca, H. (2016). Comercio Justo. En J. L. Coraggio, J. L. Laville y A. D. Cattani (Eds.). *Diccionario de la Otra Economía* (pp. 76-86). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Craviotti, C. y Soleno Wilches, R. (2015). Circuitos cortos de comercialización agroalimentaria: un acercamiento desde la Agricultura Familiar en Argentina. *Mundo Agrario*, 16(33), 01-19. <https://bit.ly/44e6lXY>
- Godelier, M. (1996). *El enigma del don*. Paidós.
- Jorge A. (6 de agosto de 2020). Webinar organizado por Fundación Wetlands.
- Josso, M. C. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 765-731. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461005.pdf>
- Mance, E. A. (2001). *La revolución de las redes. La colaboración solidaria como una alternativa poscapitalista a la globalización actual*. Editora Voces.
- Mascheroni, J. (2012). *Sobre la influencia de las formas simbólicas de dominación en la construcción de pautas de trabajo colectivo* [Tesina de grado, Universidad Nacional de Rosario].
- Mauss, M. (2006 [1979]). *Ensayo sobre el don. Forma e intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz.
- Pérez Orozco, A. (2014). *La subversión feminista de la economía: sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de sueños.

- Polanyi, K. ([1947] 2007). *La gran transformación*. Quipu.
- Presta, S. (2007). La categoría de don en el marco de la economía social y solidaria. *Cuadernos de Antropología Social*, 26, 165-182. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n26/n26a09.pdf>
- Prol, L. (2010). *El río revuelto. La 'pesca comercial' santafecina en cuestión (1992- 2007)*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de Misiones]. <https://bit.ly/3PLlilv>
- Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad*, 256, 30-44. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/4102_1.pdf
- Secretaría de Agricultura Familiar (2017). *Informe de pescadores artesanales Santa Elena*. Secretaría de Agricultura Familiar.
- Stirnemann, C., Bacigalupo, R., Jorge, A. y López A. (2021). *Pescadores artesanales de la ciudad de Concordia: experiencias de la UNER con abordaje interdisciplinario*. [Ponencia virtual] Congreso de Extensión Universitaria, Tandil.
- Temple, D. (2003). *Teoría de la Reciprocidad*. Tomo II. Artes Gráficas Editorial Garza Azul.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vuarant, S. (2019). Aportes teóricos para repensar las economías de reproducción social en la actualidad, en el marco de las economías solidarias. *Miríada*, 11(15), 47-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7308093>
- Vuarant, S. (2021). Vida cotidiana de las mujeres de familias pescadoras artesanales en Entre Ríos. En A. Genolet (Coord.). Dossier: "Indagar con perspectiva de género: feminismos, disidencias y disputas contemporáneas". *Tiempo de Gestión*, 29(II). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8102874>

El territorio como agente. Su injerencia en las escuelas técnicas de Río Negro

The Territory as an Agent. Its Interference in Río Negro's Technical Schools

Mariana Alejandra González

Instituto Patagónico de Estudio en Humanidades (IPECHS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional del Comahue (UNCO). Cipolletti, Río Negro, Argentina.

marianaa.gonzalez@yahoo.com

Resumen

La educación técnica emerge como una modalidad del nivel secundario cuya finalidad radica en la formación para el trabajo y la preparación para la continuidad de estudios. A la vez, dicho nivel ha cobrado centralidad a partir de la sanción, en 2006, de la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006), que establece su obligatoriedad. Desde entonces, resulta relevante conocer las dinámicas de las instituciones secundarias, con el objeto de garantizar el derecho a la educación. En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivo describir las vinculaciones entre el dispositivo de las prácticas profesionalizantes, en escuelas técnicas de la provincia de Río Negro, y los territorios. Específicamente, se rastrean los sentidos que las/os docentes otorgan a dichas prácticas. Para ello, se retoman entrevistas semiestructuradas realizadas en dos escuelas técnicas durante el año 2021. Estas se enmarcan en el Proyecto de Investigación de Unidad Ejecutora llevado a cabo por el Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales.

Palabras clave: Escuelas técnicas; Prácticas profesionales; Territorio; Patagonia

Abstract

Technical education is a modality in secondary education. Its main goal is to contribute to job training and to prepare for higher education. This type of secondary school comes up to be mandatory since the passing of the National Education Law (LEN, 2006). It is therefore important to analyse the institutional daily life, so to assure that right to education. In this respect, this paper aims to describe the links between the professional practice system, in technical schools located in North Patagonia, and territories. In order to address this, interviews with teachers and students from two technical schools, carried out during 2021, are analysed. They contribute to a major project carried out by the Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales.

Keywords: Technical Schools; Professional Practices; Territory; Patagonia

Recibido: 07/04/2023; Aceptado: 20/06/2023

Introducción

Este artículo tiene como objetivo dar cuenta de la vinculación entre el territorio y las prácticas profesionales (PP) de escuelas técnicas en la provincia de Río Negro. Específicamente, esta investigación se emplaza en la *Configuración Territorial Metropolitana*¹ que plantea el Proyecto de Unidad Ejecutora “La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional”, del Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales, perteneciente a la Universidad Nacional del Comahue (IPEHCS, UNCO). Dicha configuración contempla “el sistema urbano emplazado en el Alto Valle del Río Negro y los valles inferiores de los ríos Neuquén y Limay, ámbito donde se produce una puja entre diversos usos del suelo (residencial, frutícola y extractivo)” (IPEHCS - PUE, 2018, p. 5). Las localidades donde se emplazan las escuelas analizadas hasta este momento, si bien pertenecen a la provincia de Río Negro –lo que tiene implicancias en términos de jurisdicción y normativas–, se encuentran cercanas al límite con Neuquén, por lo que comparten parte de la idiosincrasia y de los flujos de actividades económicas en la zona del Alto Valle. Allí, la actividad predominante, en términos materiales, es la extracción de petróleo y gas, que se desarrolla de manera intensiva desde la década de 1970. La agricultura, en cambio, se encuentra en crisis debido a la escasa competitividad que puede lograr, a la concentración en la cadena productiva y a la disminución de espacios agrarios a partir de una expansión del mercado inmobiliario (Martínez *et al.*, 2020).

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación más amplio, contemplado en el PUE, desde el que se insta al estudio de un escenario socioterritorial a partir del análisis de las instituciones y variables estructurales, así como de los procesos de subjetivación que allí ocurren. En este sentido, el presente artículo persigue el objetivo de visibilizar algunas tensiones que emergen entre el territorio y las instituciones, específicamente a partir del caso de las PP, las cuales son una instancia formativa en el currículo de las escuelas técnicas. Algunos de los interrogantes que orientan el trabajo son: ¿de qué manera se vinculan territorio y educación técnica?, ¿cómo son significadas las PP por los docentes, a partir de las experiencias actuales?, ¿en qué medida se tensiona el ejercicio del derecho a la educación para jóvenes de la Norpatagonia?

Desde una investigación –aún en curso– de tipo cualitativa, se presentan testimonios que emergen del trabajo de campo.² Se recuperan así los hallazgos de entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de tales prácticas en secundarias técnicas de dos localidades de la provincia de Río Negro: Cinco Saltos y Allen. En todos los casos, se ha procedido con los criterios de anonimato y confidencialidad, por lo que aquí se alteran nombres y se evitan las referencias institucionales.

Esta contribución se compone de cuatro secciones, que ubican, en primer lugar, el rol de la educación técnica, específicamente desde las vicisitudes que surgen en el dispositivo de las PP. En segundo lugar, se define el territorio en la Norpatagonia, incluyendo las nociones de cuerpo-territorio y su carácter de agente, con capacidad para producir efectos en las subjetividades y las instituciones. En tercer lugar, se analiza la paradoja presente en las PP, puesto que diseñan acciones que se acercan al territorio, pero también otras por las que se alejan de él. Por último, se concluye con reflexiones finales y nuevos interrogantes.

1 Las configuraciones territoriales refieren a “las formaciones sociales que las habitan, sus formas culturales, económicas y, decisivamente, políticas, esto es, las posiciones y relaciones de poder que vinculan a actores y sectores en la dinámica conflictual de la reproducción social” (Machado Araoz, 2010, p. 4).

2 Dado que la investigación aún está en curso, este escrito pretende esbozar algunos emergentes preliminares. El trabajo de campo contempla el relevamiento de escuelas en el Alto Valle, incluyendo ciertas localidades de las provincias Río Negro y Neuquén, a partir de entrevistas a docentes y estudiantes. Se utilizan, para este trabajo, aquellos datos emergentes de los intercambios con profesores/as en escuelas de Río Negro.

Educación técnica como modalidad del sistema educativo

La educación técnica es una de las modalidades del nivel secundario (Ley de Educación Nacional –LEN–, N° 26.206, año 2006), que se inscribe en las instancias de formación para el trabajo, cuya función remite a la articulación de conocimientos y habilidades –competencias específicas vinculadas a lo tecnológico–, en un contexto de aprendizaje de taller y laboratorio (Gallart, 2006). Surge con la finalidad de formar para el trabajo tras finalizar los estudios medios, a la vez que preparar estudiantes para las carreras técnicas –terciarias o universitarias.

Su origen data del año 1897, a partir de la creación de una sección industrial de la Escuela Nacional de Comercio, convertida luego en la primera escuela industrial en Argentina (“Otto Krause”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires). A lo largo del siglo XX, su matrícula se fue expandiendo. Ya desde sus inicios, este tipo de oferta combina teoría y práctica, aula y taller, tecnología y prácticas profesionales (Centro Nacional de Educación Tecnológica –CENET–, 2017). En cuanto a su desarrollo, adquiere fuerte impulso durante el peronismo, ya que la educación deviene una estrategia de política social destinada a la inclusión de ciertos grupos en el mundo del trabajo (Dussel y Pineau, 1995), en un contexto de demanda industrial (Rodrigo, 2017).

Actualmente, en Argentina, existen 1455 escuelas técnicas de gestión pública. Entre Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe se localizan la mitad del total; Río Negro es una provincia intermedia, porque cuenta con entre 30 y 40 establecimientos, los cuales mayormente son de orientación industrial (luego sigue la de agrotécnica) (CENET, 2017). Se observa una distribución por género de sus estudiantes, puesto que los varones mayormente asisten a las escuelas que tienen orientación en ciencias aplicadas y tecnologías, mientras que las mujeres concurren preferentemente a las que son de producción agropecuaria (Martínez *et al.*, 2020). Silvia Martínez y Delfina Garino (2021) señalan ciertos estudios al respecto, los cuales acuerdan en reconocer la tradición de formación técnica en Argentina como altamente masculinizada, a la vez que en muchos casos, las mujeres ocupan posiciones tuteladas, con cierta desvalorización de sus conocimientos. Sin embargo, las autoras registran el aporte de recientes estudios que visibilizan las demandas de igualdad de género y de reconocimiento por parte de las nuevas generaciones.

La modalidad técnica comprende el nivel secundario, pero también el superior no universitario y la formación profesional. Su marco legislativo (Ley 26.058, año 2005) organiza dicho sistema, su promoción, sus títulos y certificaciones; también introduce a las PP como un campo formativo y obligatorio, a partir de una variedad de formatos posibles, desde pasantías y proyectos productivos hasta sistemas duales que pueden realizarse en laboratorios, talleres, unidades productivas, etcétera (Instituto Nacional de Educación Tecnológica –INET–, 2007).

Dentro de los antecedentes en el estudio de la temática, emergen trabajos en la provincia de Corrientes que señalan las tensiones de dichas instancias de formación, que plantean que, si bien muchas veces las prácticas se orientan hacia el contexto en el que –se supone– trabajarán sus estudiantes, este resulta limitado, con escasas posibilidades laborales y de desarrollo (D’Andrea *et al.*, 2021). Asimismo, se cuestiona el énfasis que algunos docentes asignan a ciertos –diversos– aspectos, tales como basar las enseñanzas en métodos de aprendizaje basado en proyectos, o la expectativa de desarrollo de ciertas capacidades vinculadas con el mundo laboral (tales como comunicación, compañerismo, puntualidad, vínculo con la autoridad, etc.), o la intención de desarrollar en sus estudiantes ciertas habilidades que les permitan transferir conocimientos a la comunidad (D’Andrea *et al.*, 2021).

En igual sentido, en la provincia de Neuquén, Natalia Fernández analiza –y problematiza– el rol de las PP. De esta manera, registra las tensiones que emergen entre las normativas, que las ubican como un eje transversal a la formación de estudiantes de escuelas técnicas (se-

gún Ley 26.058; Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 261/06 y N° 47/08), y su implementación (caracterizada por su falta de homologación, la desigualdad entre instituciones a partir de los diversos vínculos que puedan establecer con empresas, los sentidos difusos sobre el aporte de las prácticas, la capacitación docente, la dedicación curricular específica, el rol de las empresas en la educación formal secundaria, etcétera).

En otro estudio se registran diferencias en las PP a partir de considerar las normativas provinciales y la ejecución del dispositivo de prácticas. En un análisis comparado entre Río Negro, Neuquén y Córdoba, se encuentra que hay diversos desafíos en torno a la *puesta en acto* de dichas instancias formativas, en la medida en que, para el caso de Neuquén, no existe una reglamentación provincial que proponga prácticas en un contexto específico; más bien la normativa se adhiere a la regulación nacional. En Río Negro, de modo inverso, emergen las normas institucionales primero y luego las provinciales (Maturó *et al.*, 2018). A su vez, hay otro dilema que refiere a la implementación de tales prácticas. Para el caso de Neuquén, se señala una desigual oferta, puesto que muchas veces esta depende de las acciones de cada institución y de los vínculos que pueda gestar con empresas, fábricas y otros entes donde realizarse. Para el caso de Río Negro, en cambio, las prácticas adquieren el carácter de pasantías obligatorias; a la vez que se proponen otras acciones que no tienen fundamentos pedagógicos, o que no integran y/o amplían las capacidades en relación con el perfil profesional (Maturó *et al.*, 2018). En dicha jurisdicción, se destaca la potencia instituyente de la normativa, con el fin de articular prácticas pedagógicas con cierta organicidad y sistematización (Fernández *et al.*, 2021).

Delfina Garino, Gisela Miñana y Diego Saez (2021) recorren ciertos puntos de comparación entre las PP de Río Negro y Neuquén, tales como su injerencia en diseño curricular, su obligatoriedad, cantidad y criterio de selección de estudiantes participantes, formatos, objetivos, grado de institucionalización, etc. No obstante, reconocen que las PP integran una propuesta de formación integral definida institucionalmente, aunque con encuadres normativos específicos. Destacan que:

La especificidad de las dinámicas propuestas en las PP, vinculada a una fuerte articulación con la comunidad y sus actores/as sociales, habilita la producción de variaciones en la relación con el saber tradicionalmente constituida en el contexto escolar, lo que permite a los/as estudiantes explorar otras aristas, con otra profundidad, a volverse sobre sí mismos/as y sobre su propia trayectoria escolar. (p. 328)

Finalmente, en la medida en que las PP legitiman la presencia de empresas en el ámbito escolar, es importante ubicar ciertos estudios actuales que cuestionan dicha injerencia desde el campo de las políticas educativas. Concretamente, María Laurente, Sandra Juárez y Ema Penas (2022) instan a reflexionar, en el marco de las discusiones sobre la educación ambiental, las vinculaciones entre derechos humanos, actividades extractivistas y prácticas pedagógicas.

El territorio como agente

En esta sección se introducen algunas claves en torno al territorio y su especificidad en la Norpatagonia. Allí, desde la última década, se impulsa una matriz económica a partir de la extracción de hidrocarburos no convencionales (mediante el método de fracturación hidráulica *-fracking-*), en territorios que se caracterizaban más bien por la producción frutihortícola (Alvaro, 2021). Con la implementación de políticas neoextractivistas, los territorios se ven arrasados, a partir de expoliar y extraer bienes comunes naturales, lo cual deviene “una práctica constitutiva del complejo entramado de relaciones, operaciones y procesos de las formaciones sociales capitalistas en tanto estrategia de expropiación, producción, distribución y reproducción desigual del medio, los beneficios y el trabajo humano” (Alvaro, 2021, p. 2), lo que también

incluye la explotación forestal, la especulación inmobiliaria y la expansión de las actividades turísticas. Todo ello genera, además de la alteración del carácter no renovable de los bienes naturales, desplazamientos de pequeños productores, población indígena y campesina (Trpin y Rodríguez, 2018).

En estos territorios se arrasan no solo los bienes naturales sino también los sujetos, sus historias, prácticas y vivencias. Mina Navarro (2015) da cuenta de cómo los ordenamientos territoriales de despojo pueden afectar, asimismo, a las tramas comunitarias, las formas de cooperación, los procesos de resistencia, entre otros, creando así *despojos múltiples*. En igual sentido, Verónica Trpin y María D. Rodríguez (2018) expresan que “Lo que se despoja, sin dudas, no es solo un bien, sino el entramado de relaciones socio-ambientales del que hace parte” (p. 63). Así, los *regímenes extractivistas* (Machado Aráoz, 2017) remiten a la organización de relaciones de poder, que se basan en la explotación de la naturaleza pero que la superan; puesto que suponen también procesos de jerarquización racial, de clase o de género (Pérez Orozco, 2014; Alvaro, 2021). Esto conduce a procesos de desigualdad, en la medida en que se articulan relaciones sociales, que expresan lógicas de poder conflictivas y complementarias entre racionalidades dominantes y subordinadas (Svampa y Viale, 2014; Trpin y Rodríguez, 2018).

En este contexto emergen, empero, *resistencias territorializadas*,³ concebidas como producto de un giro ecoterritorial, entre la matriz indígena, comunitaria, en defensa del territorio y del ambiente (Svampa y Viale, 2014). También se gestan otros procesos de resistencia llevados a cabo por mujeres, quienes “problematizan los impactos del extractivismo desde cuerpos que han sido declarados como ‘territorios de sacrificio’” (Alvaro, 2021, p. 8). En este sentido, las subjetividades, los cuerpos, las emociones, las experiencias cotidianas –tanto colectivas como de actores subalternizados–, resignifican los *espacios de borde*, transformándose en territorios en disputa (Trpin y Rodríguez, 2018).

Reconocer la construcción del espacio, a partir de las estructuras políticas y las relaciones de poder/saber, visibiliza la vinculación de espacios-cuerpos (Massey, 2005). Delmy Cruz (2017), siguiendo a Doreen Massey, refiere que un modo de comprender las desigualdades sociales es a través de analizar cómo se construyen los espacios. Los cuerpos se sitúan en un espacio y constituyen la primera frontera entre el yo y el otro.

Todo lo que hacemos está espacialmente situado y encarnado en cuerpos diferenciados y jerarquizados. En ese sentido, el cuerpo está signado no sólo por las determinaciones físicas del contexto geográfico; sino por las construcciones culturales que subyacen a la idea del espacio, lugar, territorio, comunidad y contexto. (Cruz, 2017, p. 7)

Siguiendo los planteos feministas decoloniales, la noción de *cuerpo-tierra* visibiliza el daño que se ha hecho a los territorios desde la invasión colonial, reconocimiento de la expropiación de tierras, territorios, recursos, saberes, etcétera (Cabnal, 2010).

En este argumento el cuerpo visto como territorio es en sí mismo un espacio, un territorio-lugar, que ocupa, además, un espacio en el mundo y puede vivir todas las emociones, sensaciones y reacciones físicas, para encontrar en él, un lugar de “resistencia” y resignificación. (Cruz, 2017, p. 9)

3 Se destaca el trabajo de Alvaro (2021), que recupera las prácticas de resistencia de mujeres que viven en la localidad de Allen; en el trabajo de Trpin y Rodríguez (2018), se ubican actividades de poblaciones mapuches en la cordillera de la provincia de Neuquén que resisten al avance de la industria inmobiliaria y del turismo; así como las que se gestan en la localidad de Añelo, por la explotación de los yacimientos petroleros de Vaca Muerta.

De esta manera, el argumento de cuerpo-territorio posiciona a los territorios como vivos e históricos, como “cuerpos sociales” (Cruz, 2017, p. 10).

A la vez, desde una perspectiva que recupera la afectación y constitución subjetiva en los territorios, se propone un enfoque crítico –que supera el foco de la geografía clásica– y define al territorio como un campo de poder, mas no únicamente un espacio de localización (Azparren, 2017). Hay allí una producción social, política, cultural, económica; los sujetos, a la vez que son marcados por tales territorios, también se apropian de ellos de manera subjetiva e intersubjetiva (Soldano, 2008), así como las instituciones que se ubican allí pueden constituirse como la expresión social de esos territorios (Giacoponello y González, 2019).

Por todo esto, es posible advertir el carácter de *agente* que adquiere el territorio. Bruno Latour (2008) define a aquel por su capacidad de producir y transformar, y ubica entre ellos a sujetos y objetos que pueden oficiar de “telón de fondo de la acción humana” (p. 107). Por ello, a partir de las significaciones del territorio en contextos extractivistas y desde los enfoques de cuerpo-territorio, es posible visibilizar en él dicho carácter. Se expresa allí una “posibilidad” ya que “los datos de entrada no predicen a los de salida [...] se trata de un riesgo, en la medida en que aquellas acciones [...] requieren esfuerzo y no hay garantías” (Giacoponello y González, 2019, p. 92). Es decir, lo que ocurre en el territorio, aquello que él condiciona, produce, promueve, obtura, etc., no es predecible. Más bien, hay riesgos, apuestas, deseos, expectativas; los sujetos que allí luchan, las instituciones que allí se localizan, los poderes que se ejercen, no tienen certezas respecto de los resultados.

El territorio es activo, produce y ofrece resistencias, predispone a la emergencia de prácticas institucionales, así como desarrollos subjetivos de quienes las integran. Desde el territorio se articula lo material y lo simbólico. [...] La territorialidad compone un fenómeno complejo, que tiene sentido en sí mismo y que no solo adjetiva, sino que también produce sujetos e instituciones. (González y Giacoponello, 2022, pp. 49-50)

Por todo esto, en territorios patagónicos donde, producto de los regímenes extractivistas, “se fragilizan las condiciones de reproducción social de la vida y de lo común en entramados comunitarios” (Alvaro, 2021, p. 4), urge la pregunta por las (im)posibilidades de las instituciones educativas para gestar devenires subjetivos y democráticos en sus estudiantes.

¿PP (territoriales)?

Esta sección tiene como objetivo visibilizar los matices que las PP pueden adquirir, a partir de su carácter territorial. Para ello, se polarizan estrategias que están más cerca o más lejos de los territorios.⁴

“Un poco más acá de los territorios”

Tal como se indicó previamente, los territorios procuran procesos de marcación y de apropiación, por parte de sujetos y de instituciones (Soldano, 2008). Las expectativas y sus horizontes son móviles y dinámicos, cambian al compás de las relaciones de poder, de los eventos del contexto, de los propios miembros de las organizaciones, etcétera (González y Giacoponello, 2022).

⁴ La presentación de dos posiciones polarizadas no representa una dicotomía, más bien responde a un ordenamiento expositivo. Es importante aclarar que los devenires subjetivos e institucionales responden a lógicas de continuos, y que pueden desarrollarse posiciones intermedias, un poco más acá o más allá.

Pedro, un docente participante, comenta el cambio en la dinámica de las relaciones:

La idea de tener una especialidad electrónica fue de la mano con la fruticultura, la idea de dar soporte a los procesos de la fruticultura. En su momento, en los 80, era como bien fuerte, después fue cambiando un poco en los 90 y, principalmente, digamos, quizás en los últimos años parecería que el sector del petróleo capta más esos perfiles. (Pedro, docente, entrevista, agosto 2021)

En este punto, se destaca la dimensión territorial de las instituciones en la medida en que emergen a partir de una carencia o necesidad, o como respuesta a una situación concreta. Desde otro punto de vista, Fernández (2017) problematiza el lugar de las empresas petroleras, específicamente a partir de tener en sus manos la formación de sus estudiantes (cuando se prestan para ejercer allí las PP) como cuando ofrecen becas o luego contratan a tales jóvenes.

Por otro lado, el entrevistado refiere al carácter aplicacionista que tiene la educación, puesto que surge a partir de la demanda de un contexto y supone la transferencia de saberes de un ámbito –formativo– a otro –laboral–. Fernández (2017) insta a la necesaria pregunta, entonces, por cómo es el proceso de implementación de las prácticas, cuando se refiere explícitamente (según la normativa, resoluciones 261 y 47 del Consejo Federal de Educación –CFE–) a las situaciones reales de trabajo en el campo profesional.

E: ¿Creés que habría posibilidad, o tal vez existen, proyectos de articulación entre la escuela y los sectores productivos de la zona de influencia?

P: Sí, a ver... que debería haber una relación bastante más estrecha con el mundo del trabajo, sí, debería haber. En nuestra escuela en particular, digamos, hace tres años que el nuevo plan de estudios llegó al sexto año y trajo el espacio de las PP. Yo soy, hace tres años que soy el coordinador de ese espacio. Y el plan, o proyecto de vinculación que tenemos actualmente, considera este tema del trabajo de manera más amplia. Y siempre hemos tratado de hacer vinculaciones con el sector socioproductivo que no tenía que ver con el sector empresarial, digamos. Entonces, como que hemos hecho mucho foco en las relaciones con otras instituciones formativas o con organizaciones emergentes de producción...

R: ¿Por ejemplo?

P: Como por ejemplo, organizaciones que hacen, que se dedican a producir sus propios alimentos y tienen huertas muy grandes, invernaderos muy grandes o producción de hongos, ese tipo de cuestiones. Y nosotros hemos trabajado con ellos en la automatización de esos procesos, que es una de las áreas de la electrónica (Pedro, docente, entrevista, agosto de 2021)

Pedro da cuenta de la *reflexividad territorial* (Giacoponello y González, 2019) con la que se conducen los agentes escolares, en la medida en que hay un cuestionamiento por las experiencias y posibilidades de la institución en función de un contexto cambiante. Es decir, sin pretender brindar una única actividad de práctica, el entrevistado manifiesta la importancia de reconocer la coyuntura de un momento y un lugar, a fin de lograr estrategias más asertivas. A su vez, Juan, otro docente, cuenta que ha sido llamado desde una escuela secundaria rural para implementar la jornada de la feria de ciencia y técnica y allí también sucedieron cambios en la actividad planificada.

E: ¿Era sobre robótica?

J: Era sobre robótica, ¿viste? Entonces cuando yo llego allá, junto con mi otro compañero, me encuentro con un panorama que los chicos... no había forma de... está bien, los llamó un poco la atención el robot, pero... cuando vos ves lo que ellos te comentan, cómo lo sufren, bueno, dije "che, vamos a tener que orientar esto a otra cosa, algo que sí les sirva". Bueno, hicimos el prototipo, que era la hidroponía, que cuando vieron que ya tenían lechuga en 45 días estaban chochos, ¿viste? Entonces ya le buscaron la vuelta, "profe queremos hacer esto, queremos hacer lo otro, ¿cómo podemos hacer...?"

E: O sea que vinculado a una situación concreta, práctica, cercana a su vida...

J: Claro. Si la mayoría de los estudiantes están con un problema de alimentos y en el colegio solo se da un refrigerio, que es pan con dulce... bueno, busquemos la forma de hacer un comedor más grande, ¿no?, y a la vez que la familia, los alumnos y la familia de los alumnos sepan que tienen terrenos, porque esa es la otra, tienen tierra, son productoras. (Juan, docente, entrevista, julio de 2021)

Ambos testimonios hacen referencia al dinamismo propio del territorio que fuerza a gestar estrategias educativas diferentes. Desde su carácter de agente, puja para que se realicen otro tipo de intervenciones –nuevas, inesperadas– que sean productivas para una necesidad puntual. El territorio opera como soporte para la acción institucional, debido a que brinda condiciones para el despliegue de su potencia instituyente (Giacoponello y González, 2022).

Además, la actitud de apertura y reconocimiento por parte de los docentes, al identificar las necesidades de una comunidad –y correrse de sus planificaciones–, demuestra la dimensión vincular de la reflexividad territorial, ya que se gestan *vínculos personalizados*. Esto es, el modo de conducirse y de relacionarse remite a lógicas de reconocimiento y de diseño singular, que brindan seguridad y previsión. También se identifica el lugar protagónico de la comunidad, en un lazo más horizontal (que supera posiciones jerárquicas, de la escuela por sobre los colectivos). Asimismo, se expresa la dimensión material puesto que:

la búsqueda de recursos materiales es una de las características centrales de la reflexividad territorial, ya que fuerza o motiva lo comunitario. [...] A la vez que la búsqueda, el estar atento a oportunidades, [...] promueve instituciones más reflexivas. Estas siempre están cuestionándose y creando nuevos modos de ser y hacerse, a fin de inventar recursos. (Giacoponello y González, 2019, p. 92)

La novedad del territorio es una oportunidad. Si los sujetos –docentes, en este caso– están predispuestos, allí puede surgir la invención productora de singularidad, "formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación" (Duschatzky y Co-rea, 2002, p. 89).

En otro momento, Juan comenta:

Vos le hablaste, "mirá tenés una buena tierra fértil, tenés que buscar la forma de cómo hacerla producir...". No, ellos esperan de que, entrar en una empresa. Imaginate, algunos de los padres de estos chicos se dedicó todo el tiempo a lo que era el petróleo, porque él trabajó en lo que era seguridad en el petróleo, lo echaron y el tipo tiraba nada más currículum para lo que era seguridad en petróleo, no quería hacer otra cosa. Entonces, la idea es buscar o enseñarles a los alumnos, que de lo que tienen pueden sacar un producto propio y a menor costo, porque esa es la otra, a ver, el INTA [Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria] les daba las semillas, todo lo demás (Juan, docente, entrevista, julio de 2021)

El entrevistado expresa la situación de vecinos (especialmente hombres) que, insertos en el rubro petrolero, pierden luego el trabajo y no logran integrarse nuevamente al mercado laboral. Frente a ello, desde la escuela pueden realizarse acciones de capacitación (a partir de las PP) por parte de estudiantes, para que la gente de su comunidad desarrolle nuevas herramientas. Laurente, Juárez y Penas (2022) registran el lugar de la escuela en algunos movimientos socioambientales, que la ubican como “una aliada estratégica de las resistencias locales, al tiempo que cuestionan las políticas educativas atrasadas y clasistas y denuncian las desigualdades e injusticias generadas por el extractivismo” (p. 9). Del mismo modo, Alvaro (2021), a partir de los relatos de mujeres, registra prácticas de resistencia que muestran la construcción de agencia en la vida en estos territorios. Estos habilitan a procesos de creación y transformación, desde los que se puede hacer frente a los desafíos que presenta la fuerza homogeneizadora del extractivismo.

Las/os participantes acuerdan en señalar que muchas veces las PP no surgen de las instituciones exclusivamente (de los acuerdos ya establecidos para su implementación en ciertos ámbitos), sino que también son los intereses de estudiantes o ciertas necesidades de los municipios los que pueden promover algunas actividades.

Estuvieron enfocándose sobre el lugar, trabajando con el municipio, eh, bueno los talleres están dentro del consorcio de riego, del municipio. Entonces, bueno, desde ahí se trabajó desde la escuela [...] Sí han trabajado desde la comunidad, el municipio y mucho los padres, que han buscado. Lo que sí, la escuela tiene mucha participación de los padres de la comunidad, mucha participación. (Nadia, docente, entrevista, octubre de 2021)

En otra escuela, un estudiante diseñó un dispositivo para controlar plagas, ya “que está trabajando junto con una de las familias de esta escuela primaria de la parra, que tiene producción de avellanas. Entonces, bueno, ha hecho sensores ultrasonido, para espantar los pájaros que están atacando a la producción de avellanas” (Juan, docente). En este sentido, se observa otra característica de la territorialidad: su permeabilidad. Mariana González y Mariela Giacomponello (2022) dan cuenta del rol activo de los sujetos, puesto que no pasan-transitan un lugar, al modo de transeúntes, sino que pueden afectarse de manera recíproca. Es decir, hay una relación dialéctica entre territorio y sujetos, en la medida en que este estudiante se afecta por la necesidad de la familia, a la vez que esta logra mejorar su producción de frutos, por la acción del joven.

“Un poco más allá de los territorios”

La escuela tiene como finalidad, en sus orígenes, formar ciudadanos que se integren a la vida en sociedad; es decir, busca dotarles de valores, herramientas, historia y cultura. Este mandato cobra un sentido especial en las escuelas técnicas, puesto que remite a incluir grupos despojados, específicamente a partir de la enseñanza de habilidades vinculadas al mundo del trabajo en fábricas (Rodrigo, 2017). De ello se desprende una imprescindible relación entre escuela y contexto. Sin embargo, Nadia, una de las docentes participantes, denuncia que las articulaciones entre las PP y la comunidad son insuficientes. Plantea que tales instancias se las piensa desde lo curricular exclusivamente:

N: Es como que son dos culturas que están viviendo en un lugar, pero están distanciadas [...]. Es como que se ve una separación en términos sociales, de vínculo con la escuela cuando, en realidad, tendría que ser todo lo contrario, de incluir a las... No lo he visto, pero tampoco lo he visto que haya sido trabajado en la escuela en sí, en ninguna asignatura. Sobre todo cuando los chicos ya están en ciclo superior y tienen un poquito más de predisposición, tienen más iniciativa, se ven los trabajos que han hecho, pero bueno, son más bien enfocadas en las habilidades duras.

E: Ahá, ¿cómo sería?

N: Las habilidades duras, en el sentido de que “bueno, voy a hacer este...”, por ejemplo, los *dispensers* de alcohol en gel. Si bien trabajaron todos los sextos, la comunidad, el municipio, pero no se desprende, no hubo un proyecto, a mi conocimiento, o sea, estuve para otras asignaturas, buscando e investigando proyectos, pero netamente curricular.

E: Ahá... ¿y qué espacio podría ser donde se busque la articulación o la lógica comunitaria o inclusive las PP... se me ocurre?

N: Es que desde ahí veo eso, se ha trabajado mucho haciendo pie sobre estas cuestiones. [...] Como que la escuela no se abre, no está abierta a otras posibilidades que podrían generar más enriquecimiento para la escuela, que se amplíe, que se vincule más, que trascienda. Porque bueno, ese es el sentido de las PP, sobre todo trabajando desde aprendizajes basados en proyectos... (Nadia, docente, entrevista, julio de 2021)

Este testimonio invita a percibir las tensiones al interior de las instituciones y entre escuelas de la misma modalidad. En la sección anterior, los relatos de Juan y Pedro explicitan una vinculación cercana con el territorio, a partir de considerar la coyuntura contextual para el diseño de las prácticas. En cambio, Nadia expresa que no hay apertura, sino que se cumple con un requisito curricular de escaso impacto.

En sus dichos, no obstante, se reconoce el vínculo con el medio:

Pero, sí, han trabajado desde la comunidad, el municipio y mucho los padres, que han buscado. Lo que sí, la escuela tiene mucha participación de los padres de la comunidad, mucha participación, pero la escuela es la que no deja entrar... Bueno, algunos criterios rígidos, que hacen a la norma de la escuela, que no permiten la mirada, esa mirada cultivante de decir “bueno, vamos a abrir un poco la persiana, para relacionarnos un poquito más...”. Pero no, la cuestión de la cabeza directiva es muy dura, puedo decir. Realmente es eso, pasa más por las cuestiones institucionales, que por ahí la escuela... Debe ser uno de los factores, pero viéndolo desde la participación de los padres, con la iniciativa de muchos profesores, han quedado trancos muchos proyectos que se hicieron... (Nadia, docente, entrevista, julio de 2021)

Este testimonio muestra un contrasentido. Si bien son muchos los estudios que señalan la existencia de posiciones jerárquicas de la escuela por sobre las familias (Santillán y Cerletti, 2011; Comellas, 2013; González, 2020), resulta poco estratégico que esto ocurra cuando pueden contribuir como instancias de articulación teórico-práctica, sean las propias familias microempendedoras, o empresas, cooperativas, talleres, municipios, etc. Es decir, si la escuela técnica requiere, necesariamente, de la vinculación con el exterior, más aún cuando se dispone de vacíos normativos e instrumentales para el diseño de las PP (Fernández, 2017; Rodrigo, 2017), Nadia no comprende el hermetismo de las autoridades escolares. En este sentido, deviene central analizar las distancias y los alcances de estas instancias de formación, puesto que “son un dispositivo que nos permite hacer foco en la implementación de las novedades normativas y desentrañar cómo se entrelazan intereses y acuerdos en un espacio donde se conjugan otras racionalidades aparte de la escolar” (Maturó *et al.*, 2018, p. 14).

Ahora bien, incluso en las vinculaciones entre familia, formación para el trabajo y trayectoria escolar pueden surgir desencuentros. Las/os participantes refieren situaciones donde hijos/as se insertan en los negocios familiares y eso podría atentar contra la continuidad escolar:

Recuerdo dos o tres casos en un curso, en el que había toda una cuestión familiar, aparentemente. El chico era como que salía temprano a la escuela, después salía y se iba a trabajar, a ayudar a la madre, a una verdulería que tenía; después volvía al turno de la tarde, salía a la tarde y tenía que volver a trabajar de nuevo. (Pedro, docente, entrevista, agosto de 2021)

[Cuenta la anécdota de una estudiante que se había ausentado de la escuela durante varias semanas, entonces trataron de localizarla para ver qué pasaba. Comenta que era difícil contactarla, ya que en dicha localidad, donde viven sus estudiantes] Ubicar la vivienda es muy complicado, no hay calle definida, ellos le dicen por lote, entonces... entre esos lotes hay varias casas pegadas unas con otras, o puede ser que es una casa grande y viven varias familias... bueno, hasta que pudimos dar con la madre de esta chica. (Juan, docente, entrevista, julio de 2021)

Se trata del caso en el que el papá de la estudiante la había mandado a Zapala a que atendiera uno de los locales de comercio que tenía. Se hizo una reunión con el padre, la madre, Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico (ETAP) y el equipo docente, y finalmente, la joven retomó los estudios.

Volviendo al testimonio de Nadia, se pueden observar *grises*, en dos aspectos. El primero, en el evitar “romantizar” a agentes escolares –directivos, docentes, equipos de orientación, etc.–, puesto que la entrevistada denuncia una actitud de mucho hermetismo que obtura posibilidades de articulación práctica. Siendo que en la sección anterior se expresan relatos en los cuales hay un fuerte involucramiento con el territorio y la búsqueda de experiencias significativas, aquí, en cambio, se destaca una posición inversa. En segundo lugar, también muestra un lugar empresarial que no es del todo instrumental o de acciones de despojo y apropiación:

[Refiere a experiencias de trabajo articulado] con la fábrica XXX, por ejemplo, o con las fábricas de blanco, que son las que están en Ushuaia, que son las que hacen lo que es heladeras, lavarropas... O sea, profesores que han tenido proyecto, que se han movido por cielo y tierra, han conseguido los viajes, pasaje, hospedaje... y bueno queda trunco.

Sinceramente, se consiguió un intercambio, dentro de lo que es disciplinar, un intercambio con... incluso los chicos con la fábrica XXX han podido conseguir algunas becas para que se fueran a hacer una pasantía.

E: ¿Dónde queda la fábrica XXX?

N: La fábrica XXX, que queda en Puerto Madryn. Viajamos, hicimos un proyecto, recorrimos todo lo que es la fábrica... es la más importante a nivel a Sudamérica. Entonces, bueno, el intercambio estudiantil que se podía hacer de aportarles a los chicos también del perfil, no... pero bueno, por cuestiones también personales, entre personas, ese proyecto nunca se hizo más, se volvió a hacer más... Y el viaje a Ushuaia, a la fábrica de blanco, que hacen la tecnología de aire acondicionado, heladera... también quedó... (Nadia, docente, entrevista, octubre de 2021)

Por otra parte, desde este testimonio se alude a la discreción en las actividades a desarrollar por cada escuela, en cuanto a que “la aplicación de los marcos normativos descansa y se sustenta en las desiguales capacidades de gestión de las jurisdicciones e instituciones y que el modelo de gestión ‘autónoma’ de las escuelas queda supeditado en el ‘voluntarismo’ de directivos y docentes” (Maturó *et al.*, 2018, p. 19).

Lo cierto es que se pone de manifiesto el rol de agente que adquiere el territorio, ya que configura realidades que pueden habilitar ciertas acciones. El espacio no repercute únicamente por la falta de recursos o las necesidades a ser cubiertas, sino que allí hay una potencia, pues habilita a prácticas sociales y vinculares. Ambas –la condición material y la vincular– son centrales en este desempeño, en la medida en que posibilitan, pero también impiden, la creación de actividades o articulaciones prácticas. De este modo, se observa otro *gris*, puesto que el territorio no siempre ejerce acción desde la potencia y la posibilidad, sino que también lo hace desde la obstrucción.

Discusión y conclusiones

La modalidad técnica en el nivel secundario tiene una larga historia; desde sus orígenes buscó promover la cultura del trabajo, “lo cual implica una relevante función de transferencia al sector socio-productivo” (CENET, 2017, p. 29). Desde documentos oficiales se reconocen dos retos y desafíos centrales para esta modalidad: por un lado, la mejor adaptación al mundo del trabajo, el cual deviene complejo y tecnológicamente avanzado; por el otro, disminuir las brechas de aprendizaje dentro de la propia modalidad, lo que implica la necesidad de brindar mayores recursos a las escuelas que presentan mayores dificultades (CENET, 2017).

La finalidad de este artículo es visibilizar algunas tensiones que emergen entre el territorio y las instituciones, específicamente a partir del caso de las PP. Para ello, hemos recuperado algunos testimonios de entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas técnicas en dos localidades de la provincia Río Negro. El escrito introdujo a la modalidad de educación técnica en el sistema educativo y de las instancias de PP, mostrando sus matices. En segundo lugar, se contextualizó al área de estudio de la Norpatagonia para dar cuenta de los despojos y arrasamientos que acontecen, a partir de industrias petroleras, inmobiliarias y turísticas. Desde la noción de territorio se mostraron las afectaciones subjetivas, vinculares, de historias y experiencias que estos procesos ocasionan, a la vez que las resistencias y resignificaciones que allí se gestan. Se posicionó al territorio como un agente, en la medida en que este posee la capacidad de producir y transformar realidades. En tercer lugar, se presentaron datos que muestran vinculaciones cercanas y lejanas entre el territorio y las instituciones. En el primer caso, se destacó el esfuerzo de docentes por identificar las coyunturas de un territorio y proponer prácticas acordes, las dimensiones vincular y material de la reflexividad territorial que implican cercanías con los sujetos (por el tipo de relaciones afectuosas y personalizadas que se gestan) y con los territorios (por la emergencia desde la escasez de recursos), y el rol de resistencia que puede adquirir la escuela ante los embates del neoextractivismo en la región. Respecto de la distancia entre institución y territorio, se ha señalado el desencuentro entre equipo directivo y de docentes y el contexto (familias, empresas, municipios), lo que conduce al diseño de PP poco asertivas para ese territorio; también se destacaron situaciones en las que la inserción laboral de jóvenes en negocios familiares puede producir una interrupción educativa.

Este relevamiento pone de manifiesto la centralidad que cobra la articulación con el territorio para los devenires institucionales. En la medida en que este “no es solo un marco, sino una dimensión de la práctica social” (Cravino, 2009, p. 21), resulta imperioso generar espacios de mayor integración, a partir del reconocimiento mutuo, tanto de demandas y necesidades como de los aportes que quienes egresan pueden proveer. Asimismo, es importante destacar que, en estos procesos de reconocimiento (Honneth, 1997), se logra gestar capacidades de agencia en jóvenes. Si bien la escuela técnica se orienta hacia la inculcación de competencias vinculadas al mundo del trabajo, en este estudio se hace visible la importancia de las relaciones interpersonales, que trascienden el plano formativo curricular pero que, también, contribuyen a las buenas prácticas profesionales a futuro.

En este sentido, se reivindica la potencia de las instituciones educativas. Siendo que cuentan con marcos normativos vigentes (que instan a la educación secundaria obligatoria), con un reconocimiento social importante –tal como se observa a partir de testimonios–, con recursos (materiales y simbólicos), entre otros, deviene imprescindible promover lógicas de formación en sus estudiantes que contribuyan al desarrollo local y territorial de las comunidades. Se ha señalado el estado de situación de la zona, en cuanto a territorios arrasados y despojados, por lo que entonces es posible preguntarse por el rol de la escuela allí, más aún al tratarse de la modalidad técnica, la cual tiene una estrecha vinculación con el sector socioproductivo. Es por eso que se alienta a continuar analizando las potencialidades de la escuela secundaria –y técnica, específicamente– para promover prácticas de respeto y democracia en los sujetos y en los territorios.

Este tipo de debates son necesarios y precisos, especialmente en tiempos actuales, en los que, en un contexto de pospandemia, las propias lógicas institucionales también se han visto afectadas. Si la educación técnica se constituyó fuertemente como una modalidad de enseñanza orientada a la inserción en el mundo del trabajo, es menester preguntarse por cuál es el tipo de educación necesaria para circuitos laborales que muchas veces son segmentados, precarios, informales, flexibles, con lógicas tradicionales en convivencia con otras “globalizadas”, que demandan competencias polarizadas en función de las ocupaciones y los sectores productivos (Jacinto, 2018). O, peor aún, recuperando las consideraciones de colegas, qué saberes deberá enseñar la escuela si parte de los estudiantes no ingresarán necesariamente al mundo del trabajo formal (Martínez *et al.*, 2018). En este sentido, interrogarse por qué tipo de educación se imparte implica hacia quiénes, con quiénes, en dónde, cómo, para qué, para quién, entre muchas otras cuestiones.

Referencias

- Alvaro, B. (2021). Tramas comunitarias frente a políticas extractivistas en territorios habitados. *Estudios Rurales, publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural*, 11(24). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/181/1812552012/index.html>
- Azparren, A. L. (2017). Los dispositivos del Hogar de Cristo en las villas de la Ciudad de Buenos Aires. En A. C. Camarotti, D. Jones y P. F. Di Leo (Dir.), *Entre dos mundos: abordajes religiosos y espirituales a los consumos de drogas* (pp. 165-188). Teseo.
- Cabnal, L. (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR; Las Segovias.
- Centro Nacional de Educación Tecnológica (CENET) (2017). *Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Características institucionales y rendimiento educativo*. Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la Nación.
- Comellas, M. J. (Coord.) (2013). *Familia, escuela y comunidad: un encuentro necesario*. Octaedro.
- Cravino, M. C. (2009). *Vivir en la villa: relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cruz, D. (2017). Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos. *Solar. Revista de Filosofía Iberoamericana*, 12(1). <https://bit.ly/44khITx>
- D'Andrea, A., Buontempo, M. y Butti, F. (2021). PP en la Educación Técnica Superior. La experiencia del sector informática en la provincia argentina de Corrientes. *Educación*, 30(58), 169-187. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.008>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Paidós.
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró en el paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En A. Puiggrós (Dir.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 107-175). Galerna.
- Fernández, N. (2017). Las prácticas profesionalizantes: sentidos sobre lo instituido y lo que acontece en la escuela técnica de la Provincia de Neuquén [ponencia]. XIII Congreso nacional de Estudios del Trabajo "El trabajo en conflicto. Dinámicas y expresiones en el contexto actual". Buenos Aires.
- Fernández, N., Ganem, M. J., Saez, D. y Maturo, Y. (2021). Las PP. Su puesta en acto en tres provincias argentinas. En S. Martínez y D. Garino (Comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 257-292). Teseopress.
- Gallart, M. (2006). *Educación y trabajo: un estado del arte de la investigación en América Latina*. CENEP.
- Garino, D., Miñana, G. y Saez, D. (2021). Relaciones con el saber que traman experiencias. Prácticas profesionalizantes en escuelas secundarias técnicas de Río Negro y Neuquén. En S. Martínez y D. Garino (Comps.), *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 293-334). Teseopress.
- Giacoponello, M. y González, M. (2019). Lo que las une. La reflexividad territorial como emergente común en biografías de jóvenes y referentes de cuatro instituciones del AMBA. *TS Territorios. Revista de Trabajo Social*, 3, 77-98.

- Giacoponello, M. y González, M. (2022). Reflexividad territorial en bachilleratos populares del AMBA. *(En)clave Comahue*, 28, 311-337. Dossier: Extractivismo y territorios en disputa: aportes para pensar configuraciones territoriales en resistencia.
- González, M. (2020). "Ser alguien en la vida". Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [Tesis doctoral inédita, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales].
- González, M. y Giacoponello, M. (2022). La permeabilidad del territorio: un análisis contextual, institucional y subjetivo en tres instituciones educativas del AMBA (2017-2019). *Cardinalis. Revista del Departamento de Geografía, FFyH, UNC*, 17, 34-53.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Grijalbo.
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) (2007). *Documento de PP. Versión 2*. <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/14-07-anexo-1.pdf>
- Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS) (2018) Proyecto de Unidad Ejecutora -PUE- "La (re)producción de las desigualdades en la Patagonia Norte. Un abordaje multidimensional". NIMEO.
- Jacinto, C. (2018). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. En S. Martínez (Comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp. 73-110). Publifadecs.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Manantial.
- Laurente, M., Juárez, S. y Penas, E. (27-30 de abril de 2022). *Extractivismo, políticas educativas y derechos humanos: debates desde el giro ecoterritorial en la Patagonia del siglo XXI* [Ponencia]. XII Seminario Internacional de la Memoria "Memorias y Derechos Humanos". CABA.
- Machado Aráoz, H. (2 de junio de 2017). Potosí y los orígenes del extractivismo. Presentación de la Revista *Voces en el Fénix*, 60 [Video-14:25-15:15]. <https://www.youtube.com/watch?v=JI9u8qZsPxg>
- Martínez, S., Ganem, M., Carmona, R., Sáez, D. y Cabezas, A. (2018). ¿Educación Secundaria para qué? Debates acerca de la escuela técnica. En S. Martínez (Comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad* (pp. 323-340). Publifadecs.
- Martínez, S. y Garino, D. (Comps.) (2021). Problemáticas en torno a la educación técnico-profesional. A modo de presentación. En *Investigaciones en la educación técnico-profesional en Argentina: saberes, prácticas y experiencias* (pp. 13-14). Teseopress.
- Martínez, S., Garino, D. y Giampoletti, N. (2020). ¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén? *Confluencias de Saberes*, 1, 57-78.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Sage
- Maturo, Y., Fernández, N., Ganem, M. y Sáez, D. (2018). *Las PP en la escuela técnica: aproximaciones comparadas entre Córdoba, Neuquén y Río Negro* [Ponencia]. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural. CABA.

- Navarro, M. (2015). Claves para repensar el despojo y lo común desde el marxismo crítico. En J. Aguilar y M. Camarena (Coords.), *Los movimientos sociales en la dinámica de la globalización* (pp. 89-111). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Pérez Orozco, A. (2014). *Subversión feminista de la economía*. Traficantes de sueños.
- Rodrigo, L. (2017). *La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas* [ponencia]. VI Congreso de Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16, diciembre 2011. <https://bit.ly/3Xw5ZPx>
- Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En A. Ziccardi (Comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI* (pp. 37-70). Siglo del Hombre; CLACSO; Crop.
- Svampa, M. y Viale, E. (2014). Hacia una conceptualización general. Del Consenso de Washington al Consenso de los Commodities. En *Maldesarrollo: La Argentina del extractivismo y el despojo* (pp. 15-43). Katz.
- Trpin, V. y Rodríguez, D. (2018). Transformaciones territoriales y desigualdades en el norte de la Patagonia: extractivismo y conflictos en áreas agrarias y turísticas. *Albuquerque. Revista de historia*, 10(20), 50-66.

Configuración del sistema de formación docente de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, desde la provincialización en 1991 hasta el año 2020

Configuration of the Teacher Training System of Tierra del Fuego, Antarctica, and South Atlantic Islands, from its Provincialization in 1991 to the Year 2020

Sandra Abendaño López

Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) - Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTFDF). Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina.

sabendano@untfd.edu.ar

Resumen

La finalidad de este artículo es comunicar los resultados de la tesis doctoral realizada en el marco del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, titulada "La configuración del sistema de formación docente de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AelAS), República Argentina, desde su provincialización en 1991 hasta el año 2020; atendiendo a las continuidades y cambios dentro del ciclo de las políticas educativas provinciales". A partir del análisis de entrevistas individuales, grupos focales, documentación institucional y normativa federal, nacional y provincial, se describe la configuración del sistema formador de docentes fueguino durante el período estudiado desde el paradigma de la complejidad en correspondencia con las perspectivas genealógica y sociohistórica. Los resultados refieren a un sistema formador archipelágico en proceso de reconfiguración con capacidades aprendidas por parte de los institutos que lo conforman, que lo posicionan en un campo complejo de posibilidades.

Palabras clave: Configuración; Políticas de formación docente; Tierra del Fuego, AelAS; Sistema de formación docente; Ciclo de las políticas.

Abstract

The purpose of this article is to communicate the results of a doctoral thesis, within the framework of the Ph.D. Course in Higher Education Policy and Management of the National University of Tres de Febrero (UNTREF), entitled "Configuration of the teacher training system of Tierra del Fuego, Antarctica, and South Atlantic Islands, from its provincialization in 1991 to the year 2020"; attending to the continuities and changes within the cycle of provincial educational policies". From the analysis of individual interviews, focus groups, as well as federal, national, and provincial regulations, the configuration of the Fuegian teacher training system is described during the period studied, based on the paradigm of complexity in correspondence with the genealogical and sociohistorical perspectives. The results reveal an archipelagic training system in the process of reconfiguration with capacities learned by the institutes that comprise it, which position it in a complex field of possibilities.

Keywords: Configuration; Teacher Training Policies; Tierra del Fuego, Antarctica and South Atlantic Islands; Teacher Training System; Policy Cycle.

Recibido: 23/02/2023; Aceptado: 17/06/2023

Introducción

El presente artículo tiene como finalidad comunicar los resultados de la tesis doctoral, realizada en el marco del Doctorado en Política y Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, titulada “La configuración del sistema de formación docente de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (AelAS), República Argentina, desde la provincialización en 1991 hasta el año 2020; atendiendo las continuidades y cambios dentro del ciclo de las políticas educativas provinciales”.

Se comprende a la tesis como un proceso de problematización que involucra el pensamiento complejo, el cual supone dialogar y pensar con otros desde un marco teórico, que se integra por teorías y conceptos, y un marco epistémico, el que se constituye por creencias, valores y visiones del mundo.

Entonces, la problematización, entendida como una construcción de bucle recursivo entre conocimiento y acción, desde el paradigma de la complejidad de Morin (1986), es el resultado de un problema de conocimiento que surge como una construcción emergente de la práctica social y cognitiva. Se trata de un problema que se construye desde la realidad, la que se entiende como un espacio controversial y un campo de complejidad. Desde este enfoque, el conocimiento de una realidad compleja resulta inagotable e implica siempre incertidumbres.

Morin (2005) define a la complejidad como:

un nudo gordiano, empírico y lógico. La complejidad empírica es la complicación, el enmarañamiento, la multiplicidad de las interacciones que implican azares e incertidumbres. La complejidad lógica es la unión de términos antagónicos como lo uno y lo múltiple en la *Unitas multiplex*, es el enfrentamiento de las paradojas e incluso de las contradicciones que surgen en el curso del examen racional de lo real y del ejercicio lógico del pensamiento. (p. 425)

Se requiere un conocimiento complejo para poder entrar en la comprensión del objeto de estudio. Morin (2018) sostiene que existe el problema de que el conocimiento creyéndose lúcido está ciego, que no se conocen más que fragmentos separados de un rompecabezas, y que hoy es importante ligar esos elementos y, por lo tanto, se necesita otro tipo de saberes capaces de asociarlos.

La obra de Morin contribuye a desarrollar una mirada crítica y reflexiva sobre la complejidad de los sistemas sociales y propone abordar las contradicciones desde el diálogo controversial.

Por otro lado, en la línea de la complejización del objeto de estudio y siguiendo el pensamiento de Rolando García (2006), se sostiene que

ningún sistema está dado en el punto de partida de la investigación. En este caso se aborda un sistema social que no está definido, pero es definible. Una definición adecuada solo puede surgir en el transcurso de la propia investigación y para cada caso particular. (p. 39)

De esta manera, se puede afirmar que, si bien se partió de una cierta configuración actual del sistema formador fueguino, en el transcurso de la investigación se pudo reconstruir de forma recursiva el proceso de configuración por el cual el sistema formador es hoy lo que es, y está como está, desde una perspectiva genealógica (Foucault, 1992).

En este sentido, y en clave de tensiones, se analizaron las continuidades y cambios dentro del ciclo de las políticas provinciales de formación docente.

El diseño adoptado fue cualitativo de corte descriptivo-analítico; se optó por el análisis documental, el análisis de entrevistas y grupos focales con la finalidad de construir conocimiento acerca de la configuración del sistema formador durante el período estudiado.

Con este fin se llevó a cabo un proceso de reconstrucción y sistematización de documentos y testimonios, entendiendo dicha configuración como un proceso abierto, no lineal, inacabado y en continua construcción, en correspondencia con las perspectivas genealógica y sociohistórica.

Se realizó un riguroso trabajo para construir datos dispersos e inexistentes en los archivos de la provincia y en los institutos formadores, a fin de obtener una visión de conjunto del sistema fueguino formador de docentes.

A partir de la construcción de datos y conocimientos se pretende dar respuesta a una vacancia en el tema propuesto. Estos constituyen un insumo académico confiable para que las nuevas generaciones continúen investigando, y que estudiantes y docentes puedan conocerlos, analizarlos y discutirlos críticamente a fin de comprender mejor la configuración presente y aportar conocimiento en el área de las políticas y en el campo de la gestión de la formación docente que coadyuve a la toma de decisiones provinciales orientadas a la mejora de este sistema en Tierra del Fuego, AelAS.

En el presente artículo se desarrollarán sintéticamente los hallazgos de la tesis a partir del análisis realizado con la herramienta del ciclo de las políticas (Ball, 2006), la triangulación de los testimonios de los actores, la normativa federal, nacional y provincial y la documentación institucional. Se organiza en diferentes títulos de acuerdo con las categorías y subcategorías trabajadas. Comprende, en primera instancia, el estado de situación del sistema formador en el año 2020. Luego, se describe el proceso de configuración propiamente dicho. Posteriormente, se hace foco en el trabajo de otros actores de la formación docente, como son el personal administrativo y el de maestranza, que cobraron especial relevancia en las voces de los actores entrevistados. Los y las estudiantes que participaron de órganos colegiados de gobierno institucional y de los centros de estudiantes también ameritaron un abordaje particular. Además se incluyen las voces de los dirigentes gremiales en relación con el tema. Las políticas de formación docente asociadas a lo curricular, el presupuesto, la infraestructura y las condiciones laborales de los formadores, y la institucionalización de las funciones de formación inicial o de grado, formación continua e investigación educativa ocupan, asimismo, un lugar relevante en los hallazgos. Y por último, se aborda la continuidad pedagógica de la formación docente en pandemia por COVID-19.

Marco metodológico

Justificación de la perspectiva metodológica utilizada

En palabras de Marradi, Archenti y Piovani, una investigación es:

un proceso que involucra un conjunto de decisiones y prácticas (que a su vez conllevan la puesta en juego de instrumentos conceptuales y operativos) por las cuales conocemos –lo que puede significar: describir, analizar, explicar, comprender o interpretar– algunas situaciones de interés cuya definición y delimitación (o construcción) forma parte de las decisiones apenas aludidas. (2010, pp. 53-54)

Se trata de un proceso de pensamiento complejo que involucra una multiplicidad de decisiones desde el primer momento de la problematización.

En este sentido, el diseño de investigación implica decisiones que puedan agruparse en cuatro conjuntos: "decisiones relativas a la construcción del objeto/delimitación del problema a investigar, decisiones relativas a la selección, decisiones relativas a la recolección y decisiones relativas al análisis" (Marradi *et al.*, 2010, p. 56).

Con la finalidad de analizar las políticas características del sistema de formación docente en la provincia, se adoptó el corte descriptivo-analítico. Si bien se trata de un diseño de investigación cualitativo, se recurrió también a información estadística para la construcción de cuadros de elaboración propia que dieran cuenta de las dimensiones del sistema formador de docentes en el 2020 y en los años anteriores, tomando como punto de partida el año 1991, en que se produjo la provincialización de Tierra del Fuego, AelAS.

Se recurrió a la herramienta del ciclo de las políticas (Ball, 2006), que plantea una idea de las trayectorias de estas, comprendiendo a los contextos de influencia, de producción, de la práctica o puesta en acto, de los efectos y de la estrategia política. Cada uno de ellos se juega en arenas de controversias, disputas y relaciones de poder, que interactúan y relacionan sinérgicamente con el objeto de estudiar las trayectorias de las políticas e identificar contradicciones entre los textos de las políticas, los discursos y las prácticas en los institutos formadores de docentes y en la esfera del gobierno de la Educación Superior dentro del Ministerio de Educación de la Provincia. Se puede decir que las políticas son reconstruidas y recreadas en relación con los contextos. Esta herramienta ofreció claves para reconocer la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las políticas educativas. Habilitó la visibilización de arenas en las que se producen y ponen en acto las políticas, que son los contextos donde ellas se producen, en este caso comprende a los institutos, las direcciones de Educación Superior, el Ministerio de Educación de la Nación, el Consejo Federal de Educación y los organismos internacionales.

Desde este marco metodológico se pretendió realizar un análisis de las políticas en su contexto, considerando los espacios, tiempos y actores intervinientes (Ball, 2015).

Se buscó visibilizar y analizar las políticas a partir de los tres contextos explicitados, al considerar que es en estas arenas en las que se piensan, se deciden, se diseñan y se las ponen en acto para la formación docente que configura al sistema formador.

En relación con la recolección de datos, se revisaron y analizaron documentos institucionales como proyectos e informes de gestión, actas de reuniones, registros periodísticos, fotografías, libros de consejos directivos, reglamentos orgánicos institucionales y reglamentos académicos institucionales, resoluciones ministeriales de creación de institutos (1991-2020) y documentos de la Dirección de Educación Superior como proyectos e informes de gestión, Reglamento Orgánico Marco, Reglamento Académico Marco y Disposiciones (1991-2020). También se analizó la normativa federal, nacional y provincial específica vigente en el período estudiado. Se recurrió, asimismo, a estadísticas nacionales y provinciales con la finalidad de analizarlas y definir las dimensiones del sistema formador fueguino. Se buscó identificar continuidades y cambios en las diferentes propuestas, normativas y estadísticas, como así también, los rasgos singulares correspondientes a los diferentes niveles de gobierno (provincial e institucional). Cabe aquí realizar una aclaración: la recolección de algunos datos como proyectos e informes de gestión en la Dirección de Educación Superior se tuvo que hacer a través de los directores entrevistados ya que no fue posible acceder a ellos en la sede del propio organismo.

Se analizaron, de igual manera, todos los testimonios obtenidos a través de las entrevistas y grupos focales realizados, que se constituyeron en elementos de trabajo nodales para el abordaje de los objetivos de la investigación.

Las entrevistas fueron semiestructuradas y se realizaron con el fin de indagar acerca de las continuidades y cambios dentro del ciclo de las políticas de formación docente (formación inicial, capacitación, investigación, infraestructura, presupuesto, régimen laboral docente) en clave de las tensiones (centralización-descentralización, autonomía-regulación), según actores relevantes de la política educativa provincial del período de referencia (directores/as de Educación Superior, sindicalistas, rectores/ras de los institutos, coordinadores/as, docentes, personal administrativo, personal de maestranza, estudiantes).

Como instrumento de recolección de datos se empleó la guía de entrevista, definida por Pievi y Bravin (2009) como:

una herramienta flexible, capaz de adaptarse a diferentes condiciones, situaciones, personas, permitiendo aclarar preguntas repreguntando, profundizando, ayudando a resolver las dificultades que puede encontrar la persona entrevistada. Los encuentros cara a cara permiten captar y registrar también los gestos, los tonos de voz, los énfasis, etc., que aportan una información no menor para el trabajo cualitativo. (p. 159)

En relación con el grupo focal, Marradi, Archenti y Piovani (2010) lo definen como “un tipo de entrevista grupal que se enmarca dentro de los enfoques cualitativos, su dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado que constituye el objeto de la investigación” (p. 203).

Se llevaron a cabo grupos focales con tres de los cinco equipos directivos actuales de los institutos formadores ofreciendo para la discusión el tema de la formación docente en los escenarios actuales de continuidad pedagógica en pandemia por la COVID-19. También, debido a esta situación, las entrevistas y grupos focales se llevaron adelante en forma virtual a través de la plataforma Meet y la aplicación WhatsApp, en el 2020.

Para el proceso de análisis se utilizó la codificación como una estrategia de categorización que comprende, también, el procesamiento de los datos. Esta decisión permitió “diferenciar y combinar los datos que se han recuperado y las reflexiones que uno hace sobre esta información” (Miles y Huberman, 1994, citado por Coffey y Atkinson, 2003, p. 33). Se trabajó en forma artesanal con 71 entrevistas y tres grupos focales. Se combinaron categorías construidas a partir de las preguntas de investigación, del marco teórico y de aquellas que surgieron de los relatos de los actores entrevistados al momento de explicitar sus formas de gobernar, las políticas y las prácticas de formación. Se construyeron cuadros de contenido a fin de facilitar el establecimiento de relaciones, para ponderar regularidades y diferencias entre los testimonios de los actores/as a lo largo de los años que toma este estudio, como así también de testimonios que coexisten en el tiempo.

Abonando la idea de análisis expuesta, Maxwell (2019) dice que

leer y pensar sobre tus transcripciones de entrevistas y notas de observación, redactar apuntes, desarrollar categorías de codificación y aplicarlas a tus datos, analizar estructuras narrativas y relaciones contextuales y crear matrices y otras representaciones visuales son todas importantes formas de análisis de datos. (p. 53)

Se llevó adelante la desgrabación de todas las entrevistas y se realizaron notas de campo durante todo el proceso, lectura y relectura, como así también escrituras parciales que contribuyeron con el proceso de análisis.

En esta línea de pensamiento, Maxwell (2019) destaca el análisis conectivo para identificar las relaciones y evitar, de este modo, la fragmentación. Se “buscan las relaciones que conectan las aseveraciones y los acontecimientos dentro de un contexto a fin de generar un todo coherente” (p. 163). De esta manera se pretendió integrar, en el proceso de análisis, la identificación de conexiones entre temas y categorías.

Debido a la complejidad del objeto de estudio, se recurrió a niveles combinados de triangulación, que supuso el cruce entre diversos análisis: el de las entrevistas individuales, el de los grupos focales, el de los documentos y el de la normativa, con el propósito de identificar continuidades y cambios en las políticas y prácticas de formación docente que han configurado y configuran el sistema formador fueguino.

Universo y muestra

El universo de estudio fueron los cinco institutos de formación docente de la provincia. Se incluyó también al ex Instituto del Profesorado en convenio con la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y al Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF).

La muestra comprendió a los siguientes actores: secretario de Educación, consejera del Consejo Territorial de Educación, presidenta del Consejo Provincial de Educación, personal de planta administrativa estable desde 1998 (un agente), ministra de Educación, secretaria de Planeamiento Educativo, rectores/as y coordinadores/as (18), directores/as y coordinadora/es de Educación Superior (nueve), personal administrativo (siete agentes), personal de maestría (cuatro agentes), secretarías/os gremiales (cuatro), profesoras/es de los institutos (cuatro docentes), estudiantes (seis), referentes institucionales de investigación (tres), referentes institucionales de capacitación (cuatro), referentes institucionales de grado (cuatro), referente provincial de investigación (uno), referentes provinciales de capacitación (dos) que se han desempeñado en diferentes períodos desde 1991 hasta el 2020. También se integraron equipos directivos de los institutos que accedieron a participar de grupos focales para abordar la continuidad pedagógica en situación de pandemia.

En relación con los criterios para definir la cantidad de entrevistados, fueron considerados la totalidad de los directores de Educación Superior y rectores de los institutos, los y las jefes/as de grado, capacitación e investigación de mayor antigüedad en el cargo, durante el período estudiado. Para el caso de los y las docentes, se seleccionó a los y las docentes con mayor antigüedad y que hayan tenido participación en consejos directivos o consejos consultivos de los institutos. En relación con los estudiantes, fueron seleccionados aquellos que tuvieron participación institucional en consejos directivos o en centros de estudiantes.

Se entrevistó también a personal administrativo y de maestría de los institutos y a personal de la Dirección de Educación Superior. El criterio de selección tuvo en cuenta a los actores con mayor antigüedad y permanencia en los cargos.

Por último, fueron entrevistados cuatro secretarías gremiales del sector docente que cumplieron sus mandatos en el período estudiado.

Los grupos focales se llevaron a cabo con los equipos directivos de tres institutos en el año 2020, con la finalidad de abordar la continuidad pedagógica de la formación docente en la situación de pandemia por la COVID-19. De los dos institutos restantes, uno¹ tuvo dificultades para participar del grupo, y el otro² sostiene una gestión unipersonal.

Hallazgos

Se retoma, de modo recursivo y desde una mirada genealógica, la pregunta de investigación ¿cómo se ha configurado/se configura el sistema de formación docente de Tierra del Fuego, AelIAS, atendiendo a las continuidades y cambios dentro del ciclo de las políticas educativas provinciales desde la provincialización en 1991 hasta el año 2020?, con la finalidad de abordarla a partir de los hallazgos, cuya comunicación se organiza en siete momentos.

En un primer momento³, se comunican hallazgos obtenidos que dan cuenta del estado de situación del sistema formador de docentes en Tierra del Fuego, AelIAS en el 2020.

En un segundo momento, se exponen los relativos a la configuración del sistema formador desde la provincialización en 1991 hasta el año 2020.

En un tercer momento, se incluyen aquellos hallazgos relativos a las políticas de formación docente asociadas a lo curricular, al presupuesto, a la infraestructura, a las condiciones laborales del trabajo docente y a los procesos de institucionalización de las funciones de la formación docente en los institutos de la provincia.

En un cuarto momento, se abordan las voces de actores constitutivos del proceso de configuración del sistema formador, como son el personal administrativo y el personal de maestría.

En un quinto momento, se comparten hallazgos sobre la participación institucional de los/las estudiantes de formación docente.

En un sexto momento, se plantean hallazgos sobre la relación entre el gremio docente mayoritario en la provincia, el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación Fueguina (SUTEF), y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).

Y finalmente, en un séptimo momento, se comparten hallazgos sobre la continuidad pedagógica de la formación docente en situación de pandemia por la COVID-19, en el año 2020.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se construyeron diferentes categorías y subcategorías atendiendo los temas principales planteados en la investigación.

Las categorías son las siguientes: el ciclo de las políticas de formación docente y sus contextos de influencia; producción y de la práctica o puesta en acto, que comprende los textos, las prácticas y sus efectos. Esto contribuyó a la comprensión de la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada de la problemática analizada. Otras categorías fueron las de centralización, descentralización y recentralización de las políticas, la tensión entre regulación y autonomía institucional. Las subcategorías comprenden las políticas derivadas de las políticas de

1 Instituto Provincial de Educación Superior.

2 Instituto Superior del Profesorado Río Grande.

3 Se considera "momento" desde la acepción de Matus (1987), como una instancia que no es fija y estática, sino que dialoga en forma dialéctica con otros momentos.

formación docente: las curriculares, las de infraestructura, las presupuestarias, las laborales de los formadores, las de institucionalización de las funciones de la formación docente –formación inicial, formación docente continua, asesoramiento pedagógico a las instituciones e investigación educativa–; trabajo administrativo, trabajo de maestranza, participación institucional de los y las estudiantes, gremio y formación docente.

Las historias de los ISFD también se constituyeron en una categoría que habilitó el hallazgo de acontecimientos que signaron y signan esta formación en Tierra del Fuego con sus rupturas y regularidades. Y por último, la categoría emergente de continuidad pedagógica en pandemia y la subcategoría de capacidades pedagógicas y organizativas aprendidas en dichos institutos. Las subcategorías surgieron en respuesta a indicadores que aportaron los distintos informantes, que se vinculan con los temas principales seleccionados de antemano. Esto permitió abordar la información recogida y construida durante la investigación y presentar los resultados en función de los objetivos propuestos.

Estado de situación del sistema formador de docentes de Tierra del Fuego en el año 2020

El sistema formador de docentes fueguino está constituido por cinco institutos provinciales: ISES Padre Bonuccelli, IPES Florentino Ameghino, Instituto Superior del Profesorado Río Grande (ISPRG), IPES Paulo Freire, Instituto Terra Nova y el Instituto de Educación y Conocimiento (IEC) de la UNTDF; en una provincia que cuenta con un total de 173.432 habitantes, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos. Los institutos provinciales tienen un total de 2534 estudiantes y un presupuesto de 5568 horas cátedra de nivel superior y 110 cargos correspondientes a la gestión y al trabajo administrativo de acuerdo con información obtenida en los relevamientos anuales de educación superior del Ministerio Nacional. Un 20% de los docentes del sistema educativo de Tierra del Fuego, AelIAS fue formado en los institutos de la provincia incluyendo a los profesorado en convenio con la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Institutos nacionales y provinciales de formación docente de Tierra del Fuego, AelIAS, 1979-2020

ISES: (1979) Instituto Salesiano de Educación Superior, Río Grande.

INES Florentino Ameghino: (1988), Instituto Nacional de Enseñanza Superior (1991), Instituto Provincial de Enseñanza Superior, Ushuaia.

ISPRG: (1994/2009/2017 cierra en 2009 y reabre en 2017) Instituto Superior del Profesorado Río Grande, convenio con Universidad Tecnológica Nacional.

Anexo del ISPRG en Ushuaia (2003-2004).

Instituto Terra Nova: (2006) con dependencia del Instituto Themis Speroni de La Plata. Tuvo reconocimiento municipal en 2016, y en 2017 el reconocimiento provincial, Ushuaia.

IPES Paulo Freire: (2009) Instituto Provincial de Educación Superior, Río Grande.

Instituto Superior Universitario de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (1994-2003), Ushuaia.

Los institutos de formación docente son el resultado de largos procesos de sedimentación de modos de hacer docencia para Tierra del Fuego, en los que se concatenan –no siempre de manera armoniosa– decisiones sobre la inclusión de las formas de hacer consideradas valiosas y la exclusión de otras consideradas inconvenientes (Buenfil Burgos, 2006), y que están atravesados por consensos conflictivos, luchas por el ejercicio de poder, negociaciones, logros, hazañas, rupturas, ataques, avances y retrocesos en función de los cuales se construyeron las identidades políticas institucionales.

Sostiene Buenfil Burgos (2006) que:

Pensar la institución como un resultado temporal de un proceso de institucionalización permite reconocerla como lo instituido, como fruto de relaciones políticas de antagonismo y articulación. Reconocer que estas relaciones históricas específicas implican también aceptar que sus resultados no obedecen a leyes necesarias, sino que tienen lugar en el forcejeo entre lo sedimentado y aquello que lo disloca. (p. 82)

En este sentido, la investigación da cuenta de procesos diversos y singulares de institucionalización de los institutos de Tierra del Fuego, AelAS, que evidencian un terreno propicio para los cambios y transformaciones.

La oferta de carreras docentes en la provincia comprende los profesorados de Música con Orientación en Guitarra, Educación Inicial, Primaria, Especial; Inglés, Educación Secundaria en Lengua y Literatura, en Matemática, en Biología, en Química, en Geografía y en Historia. Se ofrece también la certificación docente para profesionales y técnicos superiores.

Por otro lado, y desde otra dependencia que es la UNTDF, el Instituto de Educación y Conocimiento ofrece la Licenciatura en Gestión Educativa como ciclo de complementación para la obtención del grado universitario y las especializaciones en Lengua, Matemática y Biología, el Diploma Superior de Posgrado en docencia e investigación universitaria y el Diploma Superior de Posgrado en Educación Sexual Integral: Géneros, Derechos e Interseccionalidades.

El gobierno de la formación docente provincial está a cargo de la Dirección de Educación Superior, mientras que la Dirección del Instituto de Educación y Conocimiento hace lo propio en el ámbito de la UNTDF.⁴ Se encuentran también dos oficinas administrativas, una con sede en la ciudad de Río Grande y otra con sede en la ciudad de Ushuaia, que han cobrado centralidad en función de la residencia del/de la director/ra de Educación Superior. Con la situación de pandemia por la COVID-19, en 2020, el trabajo se virtualizó a partir de la implementación de los proyectos de continuidad pedagógica en los institutos formadores, así como en la Dirección de Educación Superior y sus sedes administrativas.

Las funciones de formación inicial, formación continua, apoyo pedagógico a las escuelas e investigación educativa son cumplimentadas en su totalidad por uno de los institutos de la provincia (IPES Paulo Freire). Los cuatro restantes –ISES Padre Bonuccelli, IPES Florentino Ameghino, Instituto Superior del Profesorado Río Grande, Instituto Terra Nova– solo tienen financiada la formación inicial. El Instituto de Educación y Conocimiento, como instituto universitario, cumple las funciones de formación de grado, formación continua, extensión e investigación.

⁴ Cabe aclarar que se incluyó a la UNTDF debido a que, territorialmente, aporta formación continua de complementación y especializaciones para docentes de la provincia.

Los institutos sostienen formas diversas de gobierno institucional: cogobierno de Rectoría y Consejo Directivo, cogobierno de Dirección y Consejo de Instituto, cogobierno de Rectoría y Consejo Consultivo; Rectoría, Asamblea docente y, por último, una coordinación general.

El acceso a los cargos y horas cátedra también se lleva a cabo de manera diferenciada. El IPES Freire y el Instituto de Educación y Conocimiento sostienen el acceso por concurso de antecedentes, proyecto y entrevista. En los demás ISFD se realizan convocatorias para la selección, a excepción del Instituto Terra Nova, en el que el acceso a los cargos es por decisión de la asamblea docente, luego de procesos de formación específica para esa tarea y/o pasantías formativas en las escuelas experimentales.

La normativa vigente para la formación docente comprende la Ley de Educación Nacional (LEN), las resoluciones de la CFE al respecto, la Ley Provincial de Educación y los reglamentos Orgánico Marco (ROM) y Académico Marco (RAM) con sus correlatos institucionales: reglamentos orgánicos institucionales (ROI) y reglamentos académicos institucionales (RAI). Solamente dos de los cinco institutos provinciales (el Florentino Ameghino y el Paulo Freire) cuentan con el ROI y el RAM aprobados por el Ministerio de Educación provincial.

Proceso de configuración del sistema formador de docentes en Tierra del Fuego, AelIAS desde la provincialización en 1991 hasta el año 2020

La configuración del sistema formador fueguino estuvo atravesada y condicionada por algunos acontecimientos relevantes previos a la provincialización y otros contextualizados entre los años 1991 y 2020, que marcaron una impronta singular:

la creación del Programa de Jerarquización institucional y académica de la enseñanza superior, mediante Decreto nacional 1763/87;

la creación del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) en 1991, en el marco de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación;

- la transferencia de las instituciones de formación docente dependientes del Estado nacional a los Estados provinciales por Ley N.º 24.049/91;
- la Ley Federal de Educación N.º 24.195/93 y su correlato provincial Ley N.º 159/94;
- la Ley de Educación Superior N.º 24.521/95;
- la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06 y su correlato provincial Ley N.º 1018/2014;
- la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en 2007;
- la Resolución del MECCyT N.º 1562/2009 de aprobación de los criterios jurisdiccionales en materia de reglamento orgánico, régimen académico y concurso docente para los ISFD y centros educativos de nivel terciario para la formación de profesionales técnicos de Tierra del Fuego;
- la Resolución del MECCyT N.º 448/13 sobre el Reglamento Orgánico Marco;
- la Resolución del MECCyT N.º 2.047/11 sobre Reglamento Académico Marco;

- la creación de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, AelIAS en 2009;
- la intervención en democracia del IPES Florentino Ameghino, primer instituto de gestión estatal del territorio y posterior provincia fueguina, mediante la resolución del Ministerio de Educación de la Provincia (ME) N.º 0677 del 26 de marzo de 2018;
- la pandemia por la COVID-19 iniciada en 2020.

Estos acontecimientos se presentan como rupturas y regularidades, con momentos de equilibrio y desequilibrio según el contexto sociohistórico que atraviesan y los atraviesan; y están profundamente vinculados a los discursos y prácticas de los actores de la formación docente y de las instituciones, que perduran en sus subjetividades. Se puede pensar en acontecimientos subjetivos o en la subjetividad de los acontecimientos, que son nodales para llevar adelante las transformaciones propuestas por los movimientos de reforma. Identificar las rupturas y regularidades que ocasionan a partir de las decisiones y prácticas de los actores y de las instituciones coadyuva con la comprensión de la configuración del sistema formador fueguino.

El trabajo se organizó a partir del criterio de *movimientos de reforma* que plantea Alliaud (2014). Este comprende dos movimientos de reforma, tanto en el país como en la región: los de la década de 1990, que asociaron calidad con eficiencia de los sistemas desde una lógica economicista y tecnocrática; y los de los años 2000, que asociaron calidad con justicia social, desde una lógica de centralidad de la política. Las voces de los actores protagonistas, las fuentes documentales y la normativa provincial con anclaje nacional y federal obraron como referentes permanentes para la configuración del sistema estudiado.

Se trata de una configuración relacional en la que dialogan controversialmente, negocian y/u oponen políticas que otorgan diferentes sentidos a la formación docente de acuerdo con los movimientos de reforma, contextualizados sociopolítica e históricamente. Sostiene Vitar (2006) que la división entre unos y otros y la conformación de un “nosotros” constituyen dos fenómenos consustanciales de hacer políticas. Lo político lleva la huella de “lo uno y lo otro” mientras “la política” trata de operar sobre esta división constituyendo una totalidad que procura alguna forma de integración. La aspiración de construir un mundo común en interacciones, reciprocidades y divergencias se hace con el otro y contra otros. En este sentido, la configuración del sistema formador reviste una gran complejidad, que se visibiliza en la multiplicidad de actores/as, relaciones e interacciones, como así también en la ausencia o vacancia de estos.

En relación con la estructura y las dimensiones del sistema formador, el crecimiento mayor se dio en la década de 1990, cuando el número de institutos se incrementó un 100%; y en las dos primeras décadas de los años 2000 esta cifra creció un 25%. En los inicios de los años noventa hubo una clara política local de expansión de la formación docente con la finalidad de dar respuesta a la demanda de formación de profesores y profesoras para el nivel secundario. En este sentido, se pensaron, planificaron y diseñaron institutos en convenio con la universidad. Se logró, de este modo, una diversificación en relación con la dependencia y ubicación institucional de la formación docente como resultado de los sentidos que se le otorgaron en ese momento. Por un lado, la que se situó en el seno de los institutos provinciales con un modelo heredado del PTFD y planes renovados mediante los cambios curriculares del año 1999, y por otro, la formación docente que se situó en la universidad, cuyos planes de estudio eran anteriores a los lineamientos de la Ley Federal de Educación N.º 24.195/93.

A principios de los años 2000 tuvo lugar un segundo proceso de expansión, con la ampliación de las carreras de profesorado para la educación secundaria en el IPES Florentino Ameghino bajo el modelo organizativo del PTFD. En el año 2009, la creación del IPES Paulo

Freire en el marco normativo del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) no significó un incremento del número de institutos en la provincia debido a que ese mismo año el gobierno había cesado el convenio con el ISPRG a través de la reubicación de los profesorados en el nuevo instituto. Durante el período comprendido entre 2009 y 2018 se incrementó la oferta de carreras de profesorado en un 40% en la provincia. En 2017, con la renovación del convenio con el ISPRG y el reconocimiento provincial del Instituto Municipal Terra Nova, Tierra del Fuego aumentó el número de institutos en un 66%. Las políticas de expansión del sistema formador estuvieron signadas por avances y retrocesos (creaciones, cierres, reconocimientos e intervenciones) que respondieron a causas diversas, como la escasa planificación de la oferta formativa a partir de estudios de necesidades reales; como también la incidencia de políticas partidarias en las cuales se pusieron en juego antagonismos y enemistades personales que se alejaron de la idea de la educación superior como un bien público y social, un derecho humano y un deber del Estado, como lo expresa la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008. Muestra de ello es el cierre y reapertura de instituciones de acuerdo con los diferentes signos políticos de los gobiernos de turno, inspiradas en intereses partidarios sin mediar evaluaciones ni prever las consecuencias en el sistema. Una directora de Educación Superior, entrevistada el 30 de octubre de 2020, destacó que “una de las características más comunes de lo que fue, y continúa siendo en el entramado social fueguino, es el poder absoluto de los vínculos políticos y personales por sobre toda racionalidad posible en términos administrativos, legítimos y jurídicos”.

La formación docente y sus funciones presentaron altibajos con respecto a la prioridad que les otorgó la Dirección de Educación Superior en los diferentes períodos de gobierno provincial. En la gestión de los inicios del período estudiado y en la de los años 2007-2016, la formación docente y sus funciones resultaron fortalecidas a través de políticas provinciales que reflejaban las intencionalidades de las políticas federales y nacionales, mientras que en otros períodos, fue considerada un gasto y un escenario factible para operar recortes presupuestarios en la educación provincial.

Movimientos de reforma de la década de 1990

La formación docente en Tierra del Fuego, AelAS durante la década de 1990 atravesó un proceso de profunda transformación que marcó un antes y un después para los institutos. Rectores/as y coordinadores/ras de algunos de ellos coincidieron en que el PTFD, primero; y luego, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente de 1998, la creación de la Red de Formación Docente Continua, el proceso de construcción de los lineamientos curriculares provinciales para la formación docente por profesores/as de los institutos, los procesos de evaluación y acreditación institucional, los proyectos educativos institucionales y los diseños curriculares elaborados por los propios actores institucionales fueron los cambios más radicales que experimentaron en sus trayectorias profesionales en lo curricular, en la organización de los institutos y en el desarrollo de sus funciones. Las políticas adoptaron un estilo descentralizador que favoreció la autonomía de los institutos formadores. Por otro lado, en el nivel sistémico, se generó un sistema formador de docentes fragmentado y desigual en su organización y cumplimiento de sus funciones.

En otra dirección, una preocupación y ocupación compartida y sostenida por todas las direcciones de educación superior de este período fue la gestión de la validez nacional de las titulaciones y la prevención de la difusión de carreras no acreditadas por entidades no habilitadas oficialmente. Una directora entrevistada en el año 2020 manifestó que “muchos consideraban a la formación como un kiosco en esa época, había fuertes presiones de diversos sectores para aceptar propuestas que no se encuadraban en la normativa vigente”. En este sentido, la validez nacional de las titulaciones fue una de las prioridades sostenidas por todas las gestiones gubernamentales del período estudiado.

Movimientos de reforma de los años 2000

Entre el 2000 y el 2020 se registran procesos diversos con continuidades y rupturas que dejan un sistema formador de docentes fragmentado y “con un tejido deshilachado, con muchos hilos sueltos” (Tenti Fanfani, 2004, p. 46), que sostiene cierto tipo de interrelaciones en un conjunto más o menos amplio de personas que se caracteriza, no por la presencia de una dirección u organización unificadas, sino con varios centros y algún tipo de coordinación entre ellos (Saltalamacchia, 1992).

Tres cambios lideraron la configuración del sistema formador fueguino durante este período: la creación del INFoD y sus políticas para la formación docente, las políticas de desinstitucionalización del gobierno de Rosana Bertone y los efectos de la pandemia por COVID-19.

Las políticas del INFoD en el marco de la LEN fortalecieron las funciones de la formación docente en la provincia, como así también la generación de la primera regulación provincial del sistema formador, que dejaron capacidades instaladas en los institutos con diferente grado de desarrollo.

Las políticas educativas del Ministerio de Educación y de la Dirección de Educación Superior durante el período comprendido entre los años 2016-2019 atentaron contra las funciones de la formación docente, que quedaron reducidas a la formación inicial en todos los institutos a excepción del IPES Freire. Este instituto, si bien pudo mantener sus funciones, padeció la exportación del profesorado de Inglés al ISPRG y sufrió dilaciones en el alta de horas para el cumplimiento de las funciones de formación docente continua e investigación.

Con la intervención, en democracia, del IPES Florentino Ameghino, se visibilizó la política de formación docente del gobierno, caracterizada por la desinstitucionalización, que redujo sus funciones y delegó su conducción en un referente administrativo del gobierno provincial. Se trató de un proceso de destrucción justificado por un discurso de sospecha y saneamiento institucional que luego de tres años fue desestimado por la justicia. Los otros institutos se vieron sometidos también a decisiones que atentaron contra su funcionamiento en relación con el presupuesto y la mora en las gestiones administrativas para el alta de horas que desalentaron la presentación de propuestas. No obstante, las capacidades aprendidas por los institutos permanecieron en las prácticas de sus actores, que dieron muestra de ellas en el abordaje de la continuidad pedagógica de la formación docente en pandemia.

La pandemia por COVID-19 irrumpió en los sistemas educativos de todo el mundo, incluyendo al de la Argentina conjuntamente con sus subsistemas provinciales. En lo que respecta a la formación docente, se destaca la respuesta del sistema formador a la hora de la construcción metodológica pedagógica, didáctica y organizativa para afrontar y enfrentar la situación excepcional de pandemia. Si bien hubo normativa federal, nacional y provincial que a través de lineamientos generales orientó las estrategias a seguir en todos los niveles, los institutos que nos ocupan evidenciaron prontas respuestas para dar continuidad pedagógica con un porcentaje alto de permanencia del estudiantado.

También existen ciertas constantes que pueden constituirse en continuidades dadas a lo largo del proceso de configuración que coadyuvaban con la fragmentación del sistema formador. Se trata de los antagonismos con la lógica amigo-enemigo que no pudieron trascender a un agonismo como relación nosotros/ellos que reconociera la legitimidad de sus oponentes y la aceptación de las voces disidentes. Se considera al oponente como un enemigo a ser erradicado, en quien sus demandas se perciben como ilegítimas (Mouffe, 2007). Esto se tradujo en la constante de cierres, creación y reapertura de instituciones y ofertas formativas.

Por otro lado, el sistema formador no ha sido considerado como una prioridad para gran parte de las gestiones de gobierno, y el criterio que primó a la hora de tomar decisiones sobre su función y vinculaciones con el resto del sistema educativo fue básicamente el economicista. Quedan exceptuadas las gestiones del inicio de la provincialización y las dos posteriores a la creación del INFoD, con explícita adhesión a sus políticas de formación docente.

En relación con las decisiones y prácticas de los actores de la formación docente ante las políticas provinciales, hubo diferentes resignificaciones y recontextualizaciones (Ezpeleta, 2004) entre los discursos de las políticas y lo que sucedía en las instituciones. Es en esta instancia en la que cobran especial sentido la circulación y apropiación de las políticas, con un margen de lo imprevisible en el cual pueden tener lugar hechos que las trastocan o disloquen (Buenfil Burgos, 2006). En este sentido, se pudieron identificar procesos que produjeron resultados diversos en función de la puesta en acto de las políticas por los actores. En muchas ocasiones, no se tuvieron en cuenta las singularidades institucionales. Los institutos no fueron concebidos como construcciones históricas que funcionan a través de una sedimentada trama de prácticas que condensan componentes pedagógicos, normativos, organizacionales, políticos, culturales y laborales (Ezpeleta, 2007), lo que provocó una mayor endogamia por parte de aquellos. Este repliegue institucional fue pensado y percibido como un ejercicio de autonomía, resabio de subjetivaciones heredadas de la década de 1990. Debido a dicha endogamia, los institutos perdieron la posibilidad de pensarse sistémicamente. Modificar este posicionamiento reviste un objetivo y desafío para la formación docente en la provincia. La UNTDF y la Dirección de Educación Superior podrían jugar un rol clave en este sentido, al operar como nexos para la articulación interinstitucional dentro del sistema formador.

Políticas de formación docente

Considerando a las políticas de formación docente como constitutivas de la configuración del sistema formador que operan como herramientas de transformación y otorgan sentido a las prácticas de sus actores, se explicitarán los resultados en torno a las políticas asociadas a lo curricular, la infraestructura, el presupuesto y las condiciones laborales de los y las docentes. Las políticas organizan, moldean y dan sentido al sistema formador, a su estructura y funcionamiento; también es a través de ellas que los gobiernos plantean transformaciones, reformas o innovaciones en los sistemas. Sostiene Tenti Fanfani (2004) que el gobierno supone la idea de sistema (es decir, algo que tiene una consistencia, una realidad, y que se deja gobernar), pero también la idea de que existen actores dotados de intereses. La puesta en acto de estas políticas en los institutos incidió en la estructura y en la dinámica del sistema formador. Las decisiones en materia de políticas de formación docente fueron y serán siempre complejas, por estar en juego nada más ni nada menos lo que se espera en torno al sistema educativo y especialmente de sus docentes (Alliaud, 2007), y a la traducción y resignificación que los propios docentes hacen de ellas.

Políticas curriculares de formación docente

Las políticas asociadas a lo curricular con estilo centralizador o descentralizador de acuerdo con los movimientos de reforma imperantes en cada momento histórico generaron procesos de aprendizaje hacia adentro de los institutos. Estos persisten en la memoria de los actores como saberes de experiencia, que contribuyeron a su reconocimiento profesional como formadores de formadores. Por otro lado, se pudo observar que los cambios de diseño fueron realizados sin evaluación previa respecto de la implementación de los diseños anteriores ni de la formación de los egresados; sopesando, en algunos casos, la defensa del puesto de trabajo por sobre las decisiones pedagógicas y didácticas. Se considera a la evaluación sistemática de

los diseños en sus diferentes etapas, como productora de información necesaria para la elaboración de nuevas políticas asociadas a los cambios curriculares.

Políticas presupuestarias de formación docente

El presupuesto no ha sido resorte de las direcciones de educación superior que han actuado como intermediarias entre las necesidades de los institutos y el área a su cargo hasta 2009. Aquellos elevaban los presupuestos en forma anual a la Dirección de Educación Superior. A partir de esa fecha, dejó de llevarse a cabo este procedimiento institucionalizado desde los orígenes del sistema formador, que empoderaba a los institutos con su explícita participación en la construcción del presupuesto. Desde entonces, se implementó la elaboración del presupuesto por objetivos. Entre 2007 y 2015, hubo un incremento notable en el presupuesto para la formación docente, traducido en cantidad de horas y cargos, lo que puede leerse como cierta prioridad otorgada a esta durante este período, en consonancia con las políticas educativas nacionales.

El presupuesto para la formación docente también fue utilizado como argumentación para generar recortes y el cierre de carreras e instituciones, si bien los actores sabían que las reales causales eran otras, relacionadas con el ejercicio de poder ligado a la prioridad que era otorgada a la formación docente por parte del gobierno de turno. Asimismo, se destacó y evidenció que estas luchas de poder fueron continuas y que quienes dieron batalla en defensa de las instituciones pudieron hacerlo gracias al conocimiento de la historia institucional, a las experiencias formativas, a la argumentación pedagógica de defensa de sus propuestas y a la consolidación de equipos institucionales con formación específica para la gestión.

En este sentido, se sostiene que el presupuesto no debe ser comprendido de forma aislada, sino como un componente de la materialidad de las políticas (Ball, 2014) que da cuenta de la prioridad que se les asigna por parte del gobierno.

Políticas de infraestructura de formación docente

Tomando la referencia de los movimientos de reforma de la década de 1990 y de las dos primeras décadas del 2000, puede decirse que, para las políticas emanadas de los primeros, la infraestructura para la formación docente no se constituyó en una prioridad, y para los segundos, se constituyó en una prioridad nacional con el Plan 700 Escuelas, que tenía entre sus objetivos la construcción de 24 edificios destinados a institutos formadores, que incidió en el nivel provincial. Esta política tuvo complicaciones en su puesta en acto en uno de los institutos, lo cual ocasionó el reclamo por parte de los/las actores implicados/as. Finalmente, se logró la construcción de los dos primeros edificios destinados exclusivamente para la formación docente de gestión estatal, luego de 27 años de gestiones.

La infraestructura constituye uno de los componentes de la materialidad de las políticas de formación docente que da cuenta de la prioridad que los gobiernos les otorgan.

Políticas laborales de formación docente

Las políticas laborales para la formación docente han padecido de cierta precariedad con respecto a la estabilidad en los puestos de trabajo, ya que transcurrieron 28 años sin que haya titularizaciones. Por otro lado, esta inestabilidad laboral también se visibilizó en la concreción del alta y baja de las horas correspondientes a los espacios cuatrimestrales, que provocó el corte de la obra social y la imposibilidad de solicitar licencias. De este modo, se obstaculiza el acceso a otros cargos durante esos lapsos de tiempo, lo cual generó inequidad laboral.

Las políticas laborales están también profundamente asociadas a la prioridad que los gobiernos le otorgan a la formación docente, que no tuvo continuidad durante la gestión de los diferentes gobiernos durante el periodo estudiado. No ocurrió lo mismo con los actores responsables de la gestión de los institutos, que sí sostuvieron y defendieron la formación docente desde las prácticas cotidianas comprometidas. A partir de la experiencia del PTFD, la formación docente fue concebida por los actores institucionales que la vivenciaron, desde la articulación de las funciones de grado, capacitación e investigación. En este sentido, se sostiene que el ejercicio de estas funciones y el desempeño en cargos de gestión, como las jefaturas de los departamentos de grado, capacitación e investigación educativa, operaron contra la secundarización del nivel superior y fortalecieron la profesionalización del perfil de formador de formadores, lo cual incide en la formación que brinda el sistema educativo en su totalidad.

Quizás un desafío para la formación docente sea el trabajo hacia el interior de los institutos y, entre ellos, sobre el rol del/la formador/a de formadores/as con discusiones que pueden abreviar en la transmisión de las valiosas experiencias de quienes vivieron el PTFD, que cada vez son menos debido a las jubilaciones de los y las docentes. La LEN recuperó este rol y lo enriqueció con otras funciones. En esta línea de pensamiento, abordar los sentidos de la formación docente en relación con el puesto laboral de los y las formadores/as de formadores/as por parte de todos los actores resulta fundamental e ineludible en el planteo de una política de formación docente provincial como el corazón del sistema educativo.

Sobre la institucionalización de las funciones de los ISFD

Resultan necesarias ciertas condiciones de posibilidad para lograr la institucionalización de las funciones, como lo son la estructura organizativa, el financiamiento, la formación, los recursos institucionales y las herramientas de monitoreo y evaluación. En el caso de Tierra del Fuego, AelIAS a lo largo del período estudiado, se pudieron lograr estas condiciones en diferentes momentos, pero de forma desigual entre los institutos. Desde la creación del INFoD, algunas de estas condiciones estuvieron garantizadas desde la esfera nacional, pero la responsabilidad por su aprovechamiento/desaprovechamiento recayó en cada gestión de gobierno provincial, cuestión que no solo afecta al sistema formador sino al sistema educativo en su conjunto.

Por otro lado, las funciones fueron fluctuando con mayor o menor apoyo de acuerdo con las gestiones de gobierno de la formación docente en la provincia, que a la hora de la implementación no priorizaron su desarrollo en todos los institutos con criterios de justicia y desde un enfoque sistémico de planificación articulada del sistema formador con el sistema educativo provincial. No obstante, han quedado capacidades instaladas en los institutos que tuvieron experiencias en el desarrollo de las funciones que pueden resultar promisorias a la hora de revisar las políticas y las condiciones de posibilidad para su desarrollo genuino en los institutos de Tierra del Fuego, AelIAS.

Formación docente inicial o de grado

La función de formación inicial es la más antigua y fundante del sistema formador de Tierra del Fuego, AelIAS. Es la única que se encuentra institucionalizada en todos los institutos de la provincia. Se cumple bajo diversas denominaciones y estructuras, de acuerdo con la organización institucional y en función de los recursos con los cuales cuenta para su desarrollo. Resulta un tema pendiente la modificación del Reglamento Orgánico Marco provincial a fin de incluir al Departamento de Formación Inicial y sus funciones. Paradójicamente, si bien es la única función común y compartida por todos los institutos, no se encuentra explícita en el ROM.

Formación docente continua

La institucionalización de la función de formación docente continua en los institutos no ha sido una prioridad provincial sostenida sino hasta el año 2009. La creación del IPES Freire, en el marco de las políticas del INFoD, puso de manifiesto el reconocimiento de la función como propia de los institutos. No obstante, la decisión de reconocimiento provincial no se sostuvo, presupuestariamente, para todos ellos.

Existe un camino recorrido con capacidad instalada y significativas experiencias en los institutos, que constituye un terreno propicio para el desarrollo de la función con posibilidades de revertir las políticas implementadas entre 2016 y 2019. El desafío consiste en la definición provincial de una política de formación docente que promueva el desarrollo de todas sus funciones planteadas en la LEN de forma articulada entre diferentes actores/as del sistema educativo: directivos/as y docentes formadores/as, supervisiones de los diferentes niveles destinatarios de la formación, director/a de Educación Superior, director/a de Formación Permanente, Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Instituto de Educación y Conocimiento de la UNTDF. Esto implica un replanteo sobre el sentido de la formación docente que supere la secundarización y el trabajo endogámico y desarticulado, como así también el rol del/la formador/a de formadores/as.

Investigación educativa

Los movimientos de reforma de la década de 1990 dejaron al sistema formador en un lugar de precaria y desigual organización de la función de investigación educativa, y los movimientos de reforma de los años 2000 le otorgaron otro sentido a la función de investigación, lo cual creó condiciones de posibilidad reales en los institutos hasta el 2016, en que cambiaron los lineamientos del INFoD y la provincia retiró los recursos para financiar la función.

Entre los institutos de Tierra del Fuego, AelAS, el único que desarrolló la función de investigación en forma ininterrumpida desde la provincialización hasta la intervención, en 2018, fue el IPES Ameghino. El IPES Freire lo hizo desde el 2009. El ISPRG y el Terra Nova no cuentan con carga horaria para investigación, y el Instituto Salesiano Bonuccelli cuenta con el Departamento de Investigación, que realiza acciones de evaluación investigativa del propio instituto ad honorem. Con este panorama, lejos se está aún de la institucionalización de la investigación en los institutos de la provincia. En este sentido, diferentes actores de esos institutos sostuvieron que contar con la estructura y las horas “resulta necesario pero no suficiente”. Se requiere fortalecer la formación en investigación y esta no se logra meramente cursando formaciones, sino integrando equipos de investigación y trabajando con investigadores de mayor trayectoria. Se requiere de una política asociada a la investigación educativa en el sistema formador que promueva y cree condiciones de posibilidad para el desarrollo de la función en los institutos de manera justa. Y es en este marco que resulta clave el trabajo articulado de los institutos con el área de Investigación del ministerio y con el Instituto de Educación y Conocimiento de la UNTDF, a efectos de pensar conjuntamente qué conocimientos necesita el sistema educativo fueguino para producirlos con la finalidad de mejorar la educación que brinda en sus diferentes niveles y modalidades.

En síntesis, la prioridad que los diferentes gobiernos le han dado al desarrollo de las funciones de formación inicial, formación continua e investigación educativa está vinculada a los sentidos otorgados a la formación docente y al rol del/de la formador/a de formadores/as. Solamente en algunos períodos de gobierno se pudo pensar el rol docente en relación con el desarrollo de las funciones de manera articulada con la finalidad de retroalimentar la formación, para trascender la secundarización del nivel. Pensar y sostener a un/a docente formador/a que

cumpla con las diferentes funciones mejora la enseñanza en la formación inicial con la producción de saberes a través de la investigación y el conocimiento de las prácticas de los/las docentes de las escuelas para las cuales forma a través de la formación continua.

Otros actores de la formación docente: personal administrativo y de maestranza

Otros actores de la formación docente que no suelen ser objeto de estudio en las investigaciones educativas son el personal administrativo y el personal de maestranza. Ellos/as comparten el sentimiento de ser parte del sistema formador. Valorán y reconocen sus funciones, a las que adjetivan y subjetivan como tareas formativas de los institutos de formación docente. Las y los entrevistadas/os se expresan con un vocabulario pedagógico sorprendente. De este modo, se puede sostener que, desde su lenguaje oral, aportan teoría para abordar la formación docente, considerando que “la teoría no es más ni menos que el lenguaje que hablamos” (Tenti Fanfani, 2010, p. 15). La diversidad de posiciones y miradas de los diferentes actores de la formación docente enriquece su análisis y comprensión.

Personal administrativo

Desde los testimonios del personal entrevistado se destaca la valoración del trabajo administrativo como vertebrador de los institutos y, a su vez, como subsidiario de la labor académica. Existe una clara identificación con la formación docente al concebir el rol administrativo desde la perspectiva de la misma formación, diferenciándola con respecto a su ejercicio en otros niveles del sistema. Esto implica pensar en la formación de los actores que ejercen el rol administrativo, en la revisión de la normativa y en la formación y experiencia de quien aspira al cargo de gestión de la Dirección de Educación Superior. La dimensión administrativa permea la práctica formativa desde las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la compleja trama de actores de los institutos en un ambiente institucional dinámico.

El trabajo integrado entre la dimensión administrativa y la académica habilita el desarrollo de la formación evitando obstáculos burocráticos que podrían entorpecer los procesos formativos.

Personal de maestranza⁵

El rol del personal de maestranza adopta características singulares en los institutos. Sus prácticas son atravesadas por la formación docente que brinda la institución en la que se desempeñan, subjetivándolos de tal manera que se sienten y piensan desde un rol de educador/a. Esto se visualiza en el discurso de los/as entrevistados/as cuando surgen términos propios del vocabulario educativo, como acompañamiento, educar, cuidar, aconsejar, desempeño, estudio, enseñanza, convivencia, experiencia, que dan cuenta también de una forma de pensar y sentir la formación docente desde sus funciones en los institutos. En este sentido, se puede decir que el personal de maestranza habita las configuraciones discursivas de los institutos, como así también, estas los habitan a ellos.

Participación institucional de los/as estudiantes de la formación docente

Se pudo observar la intensidad de saberes de la experiencia construidos por los y las estudiantes a partir de las instancias de participación en los órganos colegiados y en los centros de estudiantes. Se trata de espacios de participación democrática que resultan formativos para

⁵ Personal dedicado a mantener la limpieza de los establecimientos educativos.

los/as futuros/as docentes con efectos claramente visibles en la socialización profesional y en el compromiso asumido para con la comunidad educativa en general.

Si bien estas instancias no son desarrolladas en todos los institutos, la potencialidad de las experiencias de quienes han podido participar permite pensar su relevancia como productoras de saberes para la formación de docentes que, además, podrían tener incidencia en el abordaje de una de las problemáticas de los institutos, que es la secundarización, como fuera expresado por algunos/as entrevistados/as.

El gremio docente y la formación docente

A partir de las voces de los dirigentes gremiales y de docentes y directivos/as de los institutos se apreciaron multiplicidad de razones por las cuales no se llevó a cabo un trabajo articulado entre el SUTEF y los institutos durante el período estudiado. Estas razones radican en cuestiones fundacionales respecto del origen de los gremios docentes en el nivel nacional y provincial que no comprendían a los y las docentes del nivel superior en un primer momento histórico. Se visualiza el predominio participativo de los y las docentes de los niveles inicial y primario y, posteriormente, del nivel secundario en las luchas sindicales. La participación del nivel superior fue postergada en el tiempo, tanto por parte del sindicato como de los institutos. Por otro lado, destacaron una marcada prioridad de los reclamos laborales concernientes al puesto de trabajo y salario docente con respecto a otras acciones orientadas a la formación docente. Y por último, explicitaron las diferencias entre los y las responsables de la conducción del sindicato y los y las responsables de los gobiernos de los institutos, que desde posicionamientos en algunos casos antagónicos, y en otros, más hermanados ideológicamente, no pudieron encontrar el camino del diálogo controversial como medio de trabajo conjunto en pos de una mejor formación docente en Tierra del Fuego, AelAS.

Resulta un desafío la construcción de relaciones entre el SUTEF y los institutos, que ya es promisorio con los avances realizados a partir del año 2018. En este sentido, puede considerarse que la intervención del IPES Ameghino fue un punto de inflexión para el trabajo conjunto entre el sindicato y la formación docente.

Continuidad pedagógica de la formación docente en contexto de pandemia por la COVID-19

El 2020 fue un año arduo en el que se trabajó “el doble” –desde la expresión de los actores entrevistados–, con un balance que dejó muchos aprendizajes que trascendieron a los tecnológicos, poniendo énfasis en la reinención institucional a partir de la revisión y reflexión personal y colectiva de los sentidos otorgados a la formación docente como transformadora y al rol del docente formador de formadores como artesano, creador y transformador en un trabajo colectivo y cooperativo.

Resulta fundamental destacar también la respuesta inmediata del sistema formador a la continuidad pedagógica, debido a la capacidad instalada en los institutos en torno al trabajo en equipo, a la sistematización de la información de los estudiantes, a los sistemas de aulas virtuales y a la participación colaborativa por parte de los propios estudiantes.

Se evidenció el fortalecimiento del trabajo colaborativo, cooperativo, en equipos, como imprescindible e ineludible en la formación docente; a la comunicación horizontal como creadora de redes para comunicar y crear vínculos, a las tecnologías como recursos que pueden mejorar las prácticas de enseñanza, como también democratizarlas desde un sentido pedagógico y didáctico. Los recursos tecnológicos, los nuevos espacios y tiempos pudieron ser algunas

causas del abandono, pero no fueron las únicas. Existieron causas económicas, sociales y sanitarias que también estuvieron presentes, lo cual generó así una pluricausalidad. En relación con estas últimas, hubo un trabajo articulado desde diferentes áreas tanto del gobierno provincial como nacional.

Entre la diversidad de causas resulta necesario dar lugar también a las prácticas de enseñanza en la formación docente. La continuidad pedagógica en pandemia creó condiciones para su problematización. Si bien no se trata de un problema nuevo, puede considerarse como tal en la medida que ha sido visibilizado, percibido, pensado y trabajado por los actores responsables con el plus del trabajo colectivo y de los condicionamientos que la suspensión de la presencialidad impuso.

Queda mucho por trabajar, la formación docente tiene potencialidades que aún no han sido profundizadas en su desarrollo y que pueden formar parte de la nueva agenda del sistema formador fueguino, como el trabajo en redes interinstitucionales, la reedición de las mesas de rectores y rectoras, el desarrollo de las funciones de investigación y formación continua en forma articulada entre los institutos con la inclusión de la UNTDF.

Otro punto para agendar como prioridad es el diseño de estrategias focalizadas en la enseñanza, tendientes a lograr una mayor permanencia y egreso de los y las estudiantes de la formación docente.

Conclusiones

La tesis doctoral accedió al conocimiento de fragmentos separados de un rompecabezas que fue necesario ligar y asociar desde lo complejo que resulta la unión de términos antagónicos, el enfrentamiento de paradojas y las contradicciones que surgen de las realidades y su problematización (Morin, 2005).

En el año 2020, el sistema formador fueguino conformaba un sistema complejo en proceso de reconfiguración, debido a cambios producidos entre 2016 y 2019 y a la pandemia por la COVID-19.

Se lo puede definir también como un sistema social que ha ido y sigue construyendo diferentes características en contextos socioeconómicos y políticos con actores diversos a nivel de las instituciones y de la Dirección de Educación Superior.

Se trata de un sistema formador archipelágico que necesita atar, ligar cabos sueltos, generar trama formativa con conciencia y competencia sistémica a fin de lograr un sistema de calidad ligado a la justicia social. Se presenta como débilmente acoplado y diversificado con regulaciones provinciales recientes que no rigen para todos los institutos de igual manera, lo cual deviene en su atomización.

En este sentido, se encontró un sistema conformado por instituciones que existen en devenir y son portadoras de historia, que entrelaza relaciones y acciones y se organiza en torno a una dinámica de poder (Elías, 1995, citado en Hurtado y Deibar, 2008). Su configuración es el resultado de cambios y continuidades ocasionados por acontecimientos y prácticas de los actores en el nivel de la Dirección de Educación Superior y de los IFD en contextos sociohistóricos diversos. Como se expresara anteriormente, se trata de acontecimientos que son sucesos y procesos, rupturas y regularidades con momentos de equilibrio y de tensión, que se manifiestan en decisiones políticas tensionadas por procesos de descentralización-recentralización, autonomía-regulación de acuerdo con las características de los períodos sociohistóricos atra-

vesados: en este estudio, los movimientos de reforma de los años noventa y los movimientos de reforma de los 2000. Hubo relaciones entre ambos períodos que no se caracterizaron por una linealidad histórica, sino que incluyeron presencias y ausencias, nuevas y viejas presencias en el transcurso del recorte temporal estudiado, en función de las decisiones y prácticas de los actores involucrados y de las condiciones de posibilidad que propiciaron su emergencia.

Resulta importante destacar las dificultades encontradas a la hora de la búsqueda de la información, que consistieron, por un lado, en la escasa tradición de la provincia en relación con la sistematización, documentación y archivo de la información; y por otro, en informantes clave fallecidos al momento de la realización del estudio. Asimismo, se pondera la predisposición de los entrevistados y las entrevistadas que, en varios casos, aportaron información inédita para el trabajo desprendido de sus memorias y de sus archivos personales, como así también pensamiento y reflexión que contribuyeron con la construcción de la tesis como una tarea cooperativa.

La perspectiva genealógica como conjunción de los conocimientos eruditos y las memorias locales, que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y su utilización en tácticas actuales (Foucault, 1992, p. 218), facilitó la aproximación al conocimiento de la configuración del sistema formador. Y la perspectiva sociohistórica resultó una herramienta clave para analizar el sistema formador como un constructo social constituido por procesos con continuidades y discontinuidades siempre situados en un tiempo y un espacio.

Por último, se destaca la necesidad de una planificación estratégica informada de la formación docente sobre la base de datos estadísticos y del conocimiento de los institutos y sus historias. De este modo se fortalecerá un abordaje sistémico de la formación docente que pueda dar respuestas a las necesidades y demandas de la educación fueguina.

En este punto y con la finalidad de cargar de sentido a la planificación estratégica de la formación docente, se hace imprescindible recurrir a las preguntas de Filloux (2016), que remiten a ¿qué formador se trata de formar?, ¿qué espera el formador de formadores de lo que va a hacer? A las que se pueden agregar ¿de qué sistema formador se trata?, ¿qué se espera del sistema formador de docentes? Son interrogantes que interpelan los sentidos que se otorgan a la formación docente. Sentidos que inciden en la formación, en el planeamiento informado y en la materialidad de las políticas expresadas en el presupuesto, infraestructura y condiciones laborales de los y las docentes. Si bien la tesis no pretende dar respuesta a estos interrogantes, proporciona algunas pistas para pensarlos de modo colectivo y participativo.

El gran desafío, entonces, radica en pensar y planificar el sistema formador a largo plazo (Tedesco, 2015), tal como lo hiciera Ricardo Rojas (2014) en el año 1934, con el plan esperanzador para que el archipiélago de Tierra del Fuego saliera del confinamiento en que se encontraba. Sin embargo, esta característica a la que aludía el escritor aún está presente –aunque en menor medida– en las subjetividades institucionales, lo que provoca endogamia y aislamiento institucional. Una posibilidad para salir de él es la planificación estratégica desde una racionalidad tecnopolítica basada en el conocimiento producido por investigaciones, las capacidades instaladas en los institutos, el conocimiento de las historias institucionales, la normativa vigente, la participación de los actores de la formación docente y de los responsables de los niveles educativos para los cuales forma, incluido el gremio del SUTEF, la UNTDF y la UTN, que optimizaría un trabajo en red articulado entre instituciones y ciudades. Para ello, resulta ineludible la conciencia y competencia sistémica (Braslavsky, 1993) de todos los actores implicados con la finalidad de lograr un sistema más justo y enriquecido con la diversidad aportada por los institutos que lo constituyen. En coincidencia con Méndez y Paez (2020, p. 29), sostenemos que “la única salida es colectiva como nos muestra la historia de la sistematización de la escolarización en Tierra del Fuego”.

Referencias

- Alliaud, A. (2007). *Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente*. Buenos Aires [Conferencia]. <https://bit.ly/3JzuPs2>
- Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(109). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1886>
- Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen Ball*. Routledge.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(3), 306-313.
- Braslavsky, C. (1993). *Sistema Educativo: Aportes para una enseñanza consciente acerca del Sistema Educativo Argentino*. Documentos Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Ministerio de Educación de la Nación.
- Buenfil Burgos, N. (2006). Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación. En A. Vitar (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión* (pp. 53-88). Miño y Dávila.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (abril-junio), 9(21), 403-424.
- Ezpeleta, J. (24 de abril de 2007). Conferencia sobre evaluación de programas educativos. FLACSO, Argentina.
- Filloux, J. (2016). *Intersubjetividad y formación*. Noveduc.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Editorial de la Piqueta.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Gedisa.
- Hurtado, H. y Deibar, R. (2008). La configuración: un recurso para comprender los entramados de las significaciones imaginarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 6(1) (enero-junio), 81-110.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Cengage Learning.
- Matus, C. (1987). *Planificación y gobierno*. Fundación Altadir. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social. <https://hdl.handle.net/11362/11657>
- Maxwell, A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Méndez, J. y Paez, L. (2020). La sistematización de la escolarización en Tierra del Fuego, AelAS (1884-2020): un derrotero de actores y procesos. *Amazónida*, 1(1), 319-350.

Morin, E. (1986). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Morata.

Morin, E. (2005). Mesías, pues no. En D. Bounoux, J.- L. Le Moigne y S. Proulx (Eds.). *En torno a Edgar Morin. Argumentos para un método* (pp. 409-431). Coloquio de Cerisy. Universidad Veracruzana.

Morin, E. (5 de noviembre de 2018). *Edgar Morin y La vía de los 7 saberes* [Video en Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=zOVrEitRdr8>

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.

Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento Metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.

Rojas, R. (2014). Plan fueguino. En *Archipiélago: Tierra del Fuego* (pp. 210-215). Südpol.

Saltalamacchia, H. (1992). *Historia de vida y movimientos sociales*. Cijup.

Tedesco, J. C. (2015). *La Educación Argentina hoy*. Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIEP-UNESCO.

Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la Educación. Aportes para el desarrollo curricular*. INFoD, Ministerio de Educación.

Vitar, A. (Coord.) (2006). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Miño y Dávila.

Decir desarraigado y re-existencia. Una mirada retrospectiva sobre el devenir de un proceso de investigación

Uprooted Saying and Re-Existence. A Retrospective Review of the Evolution of a Research Process

Silvia C. Valiente

Instituto Regional de Estudios Socio-Culturales (IRES); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Catamarca (CONICET-UNCA); Escuela de Arqueología - Universidad Nacional de Catamarca (EDA-UNCA). Catamarca, Argentina.

svaliente@unca.edu.ar

Resumen

Este escrito hace una mirada retrospectiva de situaciones acontecidas en un proceso de conocimiento desarrollado en el marco de un proyecto de investigación bajo mi dirección, acreditado por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Universidad de Catamarca (2019-2021). En él nos proponíamos examinar la noción de re-existencia propuesta por el pensador colombiano Albán, que apeló a ella para referir a la experiencia de los esclavos en las haciendas coloniales en la región de Patía (Cauca, Colombia), quienes al preservar la dieta alimentaria no solo resistían al colonizador, sino que habían reinventado su vida. Salvando las distancias, en nuestro proyecto, nos propusimos indagar/pensar si sería pertinente su uso de esta idea en Andalgalá (localidad del noroeste argentino), espacialidad también afectada por el despojo a causa de la megaminería metalífera que hace casi tres décadas tiene presencia en la región. Sobre este lugar, algunos integrantes del proyecto de investigación venimos problematizando hace varios años. En consecuencia, esta contribución explora esta noción tomada a la ligera o como moda en los últimos años, para luego examinar si sería válido pensarla para poblaciones no indígenas ni campesinas (como es el caso de Andalgalá) pero igualmente afectadas por el despojo. En resumen, el objetivo de esta publicación consiste en indagar esta noción y evaluar la pertinencia de su uso en otro contexto, y la deriva de ello en el proceso de investigación como práctica colectiva de conocimiento.

Palabras clave: Re-existencia; Decires fuera de lugar; Extrañeza

Abstract

This writing takes a retrospective look at situations that occurred in an insight process developed within the framework of a research project under my direction, accredited by the Secretary of Research and Postgraduate Studies of the University of Catamarca (2019-2021). In it, we examine the notion of re-existence proposed by the Colombian thinker Albán, who appealed to it to refer to the experience of slaves on colonial country estates in the Patía region (Cauca, Colombia), who, by preserving their diet not only resisted the colonizer but also reinvented their life. In spite of differences, in our project, we set out to investigate/think about whether its use of this idea would be appropriate in Andalgalá (a town in northwestern Argentina), a spatiality also affected by dispossession due to the metal mega-mining that has been developed for almost three decades in the region. Some members of this research project have been questioning about this place for several years. Consequently, this contribution explores this notion that has been taken lightly or as a trend in recent years, to then examine whether it would be valid to apply it to non-indigenous or peasant populations (as is the case of Andalgalá) but equally affected by dispossession. In summary, the aim of this publication is to investigate this notion and assess the relevance of its use in another context, and its subsequent implications for the research process as a collective practice of knowledge.

Keywords: Re-existence; Out-of-place Sayings; Strangeness

Recibido: 02/03/2023; Aceptado: 28/05/2023

Introducción

Este escrito hace una mirada retrospectiva de situaciones acontecidas en el desarrollo de un proceso de conocimiento dado en el marco de un proyecto de investigación, que tenía como objetivo problematizar la noción de re-existencia, enunciada y puesta en circulación por primera vez por el maestro en Bellas Artes colombiano Adolfo Albán cuando estaba realizando su tesis doctoral (2007). Denominó así a la experiencia de los esclavos en la época colonial en la región de Patía (Cauca, Colombia). Realizando un trabajo de archivo sobre la dieta alimentaria de los esclavos en las haciendas coloniales, dedujo Alban que, para ellos, comer era más que alimentarse; y que a través de esa dieta no solo habían resistido, sino reinventado su vida. Esta noción en los últimos años parece haberse puesto de moda, y gran cantidad de trabajos recurren a ella para expresar manifestaciones de los afrodescendientes y campesinos desterrados en el contexto de guerra armada y desplazamiento forzado, en Colombia. De acuerdo con las fuentes consultadas, las comunidades mantienen viva su cultura e identidad recurriendo a lo artístico para conservar la memoria de lo ocurrido, pero sin quedar sujetos a esa experiencia traumática que los llevó a abandonar su territorio. Ante la pérdida (material y afectiva), lo único que buscan es salvar sus vidas y rehacerlas en otro espacio.¹

Aun frente al peligro de realizar un tratamiento superficial de esta noción por estar de moda, y al riesgo de su desvinculación de la experiencia de tantas personas que buscan salvar y dignificar su vida en el contexto colombiano producto del despojo y el destierro que sufren de su territorio, nos dimos a la tarea de traerla a nuestra investigación. En este escrito, organizado en tres partes, recupero lo trabajado en ella.

En la primera parte, de carácter autorreferencial, dedico unas líneas a explicar la relación de los integrantes del equipo con esta noción y la connotación personal de ello, para dar cuenta de lo cual recupero la expresión de Mignolo (2015) “decires fuera de lugar”.

En la segunda se abre la noción de re-existencia, concepto-idea que comienza con reconocer que nuestra existencia se halla colonizada. En la resistencia a esa existencia, comienza la re-existencia. Finalmente, en la tercera parte, se examina la manera en que esta noción confronta el proyecto moderno hegemónico que ha menospreciado otras formas de existencia; y allí nos detenemos a observar si existiría un encadenamiento entre experiencias de re-existencia como las vividas por las comunidades indígenas-campesinas colombianas (a las que accedimos desde fuentes secundarias) y el hacer-accionar de otros grupos, no indígenas ni campesinos, que también buscan dignificar su vida en contextos de despojo en diferentes geografías.

Decires fuera de lugar

Luego de concluido el proyecto y pasado un tiempo, puedo hacer esta mirada retrospectiva. En la lectura del libro *Trayectorias de re-existencia...* (Mignolo, 2015), me encuentro con la expresión “decires fuera de lugar”, locución que usó su autor en un capítulo para decir que la expresión de alguien puede ser correcta pero estar fuera de lugar o desarraigada, en el sentido de no cargar ese decir la historia ni la valoración afectiva que tiene para los habitantes del lugar. Así, los cronistas de Indias tenían un decir correcto en lo fonético, sintáctico y semántico, pero era un decir en superficie, ajeno a la escritura, historia y pensamiento de la región. A eso le llamó “decir desarraigado”, porque no era un decir producto de estar en el espacio y memoria de ese espacio.

1 Algunos lo hacen recurriendo a la performance, por ejemplo, para mantener viva la memoria. Otros, como el caso de la lucha campesina, recurren a geografiar (cartografía participativa) los lugares del dolor.

Esta idea me hizo caer en la cuenta de que muchas veces mi decir en relación con temas del proyecto terminaba siendo un decir fuera de lugar o desarraigado, porque no estaba anclado en la memoria e historia del lugar (Andalgalá, provincia de Catamarca), aunque pudiera conocerla. Terminaba siendo un decir correcto, quizá como el de los cronistas, bien enunciado, pero se convertía en un decir sin lugar de reconocimiento, en oposición a un decir arraigado en el espacio y memoria desde donde se piensa y dice, que da cuenta de ese suelo en Kush (mencionado en Mignolo, 2015), como es el decir que tienen nuestros interlocutores del proyecto (residentes de esa ciudad), o algunos integrantes, aunque no vivan en esa localidad.

Y en ese decir personal, la noción de re-existencia que podría resultar distante de mi cotidiano, sin embargo, no lo era, pero sí le resultó distante y extraña al resto del grupo. Y aunque no conociera en persona la realidad de la que emerge la noción de re-existencia, podía sentir la hostilidad y el terror en que se configura el día a día de muchos de esos colombianos, aun sin estar allí. La fuerza narrativa de los relatos en las fuentes consultadas no me genera extrañeza; contrariamente a lo que me ocurría a menudo con narrativas de algunos de los sujetos de Andalgalá con los que interactuamos en el marco del proyecto actual y anteriores. Y aunque pudiera reconocer que el despojo generado por la megaminería (despojo de recursos naturales como el agua, pero también despojo de la memoria local, al borrar las huellas de todo lo precedente) no se circunscribe solo a Andalgalá y afecta a otras localidades de la provincia –como Belén, Santa María, Hualfín–. Este escenario se repite en otras espacialidades donde operan capitales transnacionales como en este caso. Para la población que reside en el área primaria del impacto, la preocupación es constante, así como la angustia y el miedo de tener que abandonar su lugar. Esos sentires me permitieron enlazar las vivencias de los andalgalenses con las de los colombianos.

Pero retomando al título de esta sección, ese decir fuera de lugar aparecía cada vez que se demandaba al equipo de investigación un involucramiento real ante situaciones de conflicto que se generaban. Este reclamo lo traía una integrante del equipo miembro de la Asamblea El Algarrobo que insistía en que la comunidad académica no solo debía expresarse en escritos. Se nos exigía un compromiso e involucramiento real, al que por momentos lo recibía como violento y como una imposición. Allí, mi decir y el del grupo se tornaban políticamente correctos pero desarraigados en lo personal.

En ese devenir del proceso de investigación, se instaló como tema central del proyecto algo que no estaba en la agenda: la cuestión de la resistencia. Y si bien la resistencia es la antecámara de la re-existencia, no pudo el grupo salir de ella. En esa deriva, mis escritos se orientaron hacia el extractivismo minero, y prontamente empecé a saturarme. “No sentí hacer un aporte, sino repitiendo más de lo mismo, y citando a los mismos autores, lo cual criticaba” (notas personales, julio de 2021). Producto de esa autorreflexividad crítica, pude reconocer que mi decir, por momentos, estaba fuera de mi lugar, y sentí extrañamiento y soledad en el proceso de conocimiento e investigación.

Soledad y extrañamiento

Esa dupla emocional se tornó evidente en el texto con el cual se daba cierre al proyecto de investigación. La única referencia a la re-existencia fue mi capítulo (Sandoval y Valiente, 2022). En los restantes capítulos estuvo ausente esta noción, y se dio centralidad a la resistencia (anticapitalista, antiextractivista, antipatriarcal), en gran parte por la presencia de la integrante del equipo miembro de la asamblea mencionada, además, única residente del grupo en Andalgalá, quien lleva desde hace más de dos décadas una defensa activa del lugar en el que vive. Nuestra solidaridad y acompañamiento hacia ella se expresaron respondiendo al llamado explícito que nos hacía de involucrarnos. En sus palabras, las comunidades necesitan de ese

compromiso e involucramiento real de los intelectuales. Así, la cuestión de la resistencia pasó a ser central en las producciones de los integrantes del equipo, y poco o nada articulada a la idea de re-existencia.

Como sabemos, en los procesos en colectivo hay que aprender a caminar con otros. Todos ceden algo, solo que, en este caso, sentí que era la única que cedía y se acomodaba al interés de otros, aun cuando el proyecto estaba bajo mi dirección. Todos estuvieron de acuerdo con la manera en que se formuló el proyecto, pero después no pudieron sostener lo planteado. No se trataba de no abordar la resistencia. En el devenir de las reuniones, también me cansé de traer la noción de re-existencia, recuperarla para que solo dos integrantes entraran en diálogo con esta idea (integrante 1 y 2, así serán mencionados). Entendí que nadie tenía que ocupar un lugar falso en su decir, ni hacer. Entonces, la lectura de Mignolo (2015) le ponía nombre a esa experiencia de soledad y extrañamiento que transitó al caer en la cuenta de que mi decir había quedado –por un tiempo y por momentos– desarraigado, desconectado de mis motivaciones, de mi pulso vital.

Esa experiencia de soledad y extrañamiento no tenía que ver con la apropiación o no de esta noción por parte del equipo, sino que la toma de conciencia del tiempo había relegado mi decir por atender necesidades de otros y complacerlas de alguna manera. Además, esto tuvo implicancias en decisiones de orden ético-político que hubo que tomar en momentos de conflictividad en Andalgalá, acontecida en abril de 2021, cuando una manifestación terminó con la quema de parte de las oficinas de Agua Rica (empresa minera) y de la sede de un partido político.² A eso le siguieron allanamientos y detenciones, ante lo cual, como equipo de investigación, nos vimos superados. Algunos se colocaron como compañeros de lucha, aunque no estaban en el lugar. Otros pensamos que nuestra distancia física servía para entender desde otra óptica los hechos. En suma, esto puso en evidencia un decir no homogéneo, conflictivo y desacoplado entre los integrantes del equipo.

Fue un tema sensible, y es probable que otros integrantes hayan experimentado también un decir fuera de lugar; ante lo que se calla por respeto para sostener la convivencia del equipo. Entre lo dicho y lo no dicho transcurrimos en el proyecto. Si bien esa expresión aludió a una experiencia personal, fue incorporada, no en términos narcisistas, sino como ejercicio de reflexividad metodológica para hacer mención a situaciones que acontecen en el curso de un proyecto donde no siempre queda en claro que, cuando trabajamos con otros, todos cedemos algo, y que parte de ese trabajo es controlar los sesgos, objetivar situaciones, y no cerrarnos de antemano a una idea. En ese ceder, un decir puede parecer correcto, pero poco arraigado en quien lo enuncia.

La re-existencia está de moda

En esta parte del texto navegaremos sobre la noción de re-existencia que comenzó a aparecer en diferentes ámbitos de manera masiva en los últimos años. En 2019, una mesa de un simposio se titulaba “Geo-grafías del pluriverso: re-existencias epistémicas, territoriales y políticas”. A este título y resaltado lo hacía una compañera del proyecto, quien decía “si hasta

² Discutimos si debíamos hacer un pronunciamiento público ante lo acontecido o seguir de cerca los acontecimientos brindando contención a nuestra compañera, que había sufrido la detención de dos de sus hermanos. Sentíamos que algo teníamos que decir, porque diferentes grupos de la Universidad de Catamarca y colectivos lo hacían, y porque nuestra investigación tenía como lugar de trabajo Andalgalá; pero no queríamos caer en el exhibicionismo de decir “acá estamos”, como muchos grupos lo hacían para tener visibilidad aprovechándose de ese momento difícil. Finalmente, hicimos unas publicaciones en las redes sociales, con cartelera y extractos cortos para que fueran leídos, y no el típico pronunciamiento académico largo y complejo de entender para un público no académico.

el momento me resultaba confuso el término re-existencia, ahora se suma otro problema: ¿qué serán las re-existencias epistémicas, territoriales y políticas?” (integrante 1 del equipo, 2020, notas personales).

En las primeras conversaciones que mantuvimos con el equipo, hicimos memoria sobre el uso de esta palabra. Efectivamente, fue en la segunda década del siglo XXI que apareció en diferentes escritos la noción de re-existencia. Incluso un grupo de trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), denominado “Territorialidades en disputa”, se referenciaba a Porto Gonçalves (2002, 2010), y no a Albán.³ Porto Gonçalves reconocía que existen al menos dos sentidos de re-existencia y muchas formas de escribirla; pero claramente, en el contexto brasileño, su uso es diferente al colombiano. La integrante 1 del equipo le consultó a Haesbaert sobre el origen y devenir del término en ocasión de estar tomando un curso de posgrado con él y referir a este término, quien le respondió:

Me parece importante la definición que Porto Gonçalves ha difundido, nadie sabe quién fue el primero y eso no importa. R_existencia significa ese guion, esa fuerza igualitaria entre resistir y existir. Primero porque es especialmente para estos grupos que están relacionados con la tierra y el territorio en la que desaparecer del territorio, sacarles de esta tierra específica es sacarle la propia vida, la propia identidad del grupo, la propia existencia de este grupo, desaparece como grupo si les saca esa base material y no cualquier base material [...] r-existencia significa que la primera resistencia es por la vida. Es su vida la que está en jaque. Es mucho más que cualquier resistencia. Es una vida que está en jaque [...] la alimentación y el agua son cuestiones fundamentales para determinados grupos, determinadas dimensiones del espacio físico-natural significan la base para su existencia. (Respuesta por mail a integrante 1 del equipo, en agosto de 2021)

Ante este panorama y múltiples decires, iniciamos una sistematización de la noción de re-existencia, a modo de clarificar su amplio uso, dando idea de la moda que tiene en este tiempo entre nuestros colegas académicos, quienes la nombran en sus diferentes versiones: reexistencia, r-existencia, (re)existencia, además de la versión original, re-existencia.

En particular, y tras haber invocado a ella para otorgarle un lugar central en el proyecto, no nos interesaba detenernos en las formas de nombrarla, sino en recuperar ese sentido original y la connotación que tuvo para quien la pensó y utilizó por primera vez (Albán, 2007). En la actualidad, su uso de moda parece vaciarla de contenido. Como término, resulta atractivo para nombrar seminarios, cursos y conversatorios en línea que alcanzaron su máxima exposición en tiempos de COVID-19.

Reconociendo que esta categoría fue pensada para otro contexto y otra población, ofrecemos una genealogía para evitar la extrapolación de conceptos. En nuestro proyecto, la consideramos como esas distintas maneras de habitar, sentir y experimentar el territorio, lo cual implicaba repensar la producción de conocimientos desde diferentes lugares para legitimar y reconocer saberes otros, procurando combatir las narrativas universalizantes y silenciadoras que propiciaba el capitalismo neoliberal a escala global, que privilegiaba la producción del conocimiento científico y empresarial.

Con el rastreo bibliográfico le restituíamos la densidad analítica a esta palabra, lo cual complejizó y enriqueció nuestra reflexión, aunque esto resultó más un interés personal y de dos integrantes del proyecto (integrantes 1 y 2) que del resto del grupo.

³ <https://bit.ly/3XpVDR>

Aclaraciones de inicio

En el análisis y rastreo bibliográfico, fueron consultados escritos de Albán (2013, 2015) de diferentes momentos, y de otros autores que recuperaban/incluían esta noción. Advirtiendo que la re-existencia es una experiencia que les pertenece a las comunidades/poblaciones indígenas que las despliegan y que solo vale hablar de ella si es así sentido por sus protagonistas –en palabras de Albán en intercambio por mail con la autora del trabajo–, como grupo reconocimos que entender la re-existencia en este sentido exigiría presencia física en el lugar para convivir con tal experiencia; pero la realidad económica y las restricciones de movilidad por la COVID-19 imposibilitaron esto y limitaron nuestro trabajo a la revisión bibliográfica.

Metodológicamente, el proyecto de investigación estaba en sintonía con quienes plantean la urgencia de las ciencias sociales por crear formas “otras” de pensar, sentir y existir, como lo proponen Ortiz y Arias (2018 y 2019), y Ortiz, Arias y Pedrozo (2018). Así, hablar de re-existencia requiere la configuración de nuevos tipos de conocimientos y ciencia, para apartarnos de la epistemología que privilegia la relación sujeto-objeto, y para ello se requiere estar en el territorio donde se la hace. En esta línea, Walsh (2020) apunta:

la necesidad de crear otros modos de estar, pensar, saber, crear, vivir y engendrar y caminar en una praxis decolonial como un pensar desde y con las luchas, los procesos, los proyectos y prácticas encaminadas hacia modos otros de ser, estar, sentir, vivir, conocer, amar.

En esta necesidad, el posicionamiento ético-político define contra quién es la lucha. Es contra el sistema y contra las variadas formas de poder (sexista, racista, machista, capitalistas, colonialistas, extractivistas, militaristas, disciplinistas, cientistas, educacionistas, escolaricistas) que todos pretenden clasificar, controlar y ordenar sentires, naturalezas y la existencia misma. Como muchos/as/es, he sido parte de colectivos y movimientos que han hecho la resistencia como oposición defensiva y reactiva y como proyecto y praxis central. (Walsh, 2020)

Los autores referenciados son identificados con el pensamiento decolonial, y ese fue el marco general de la investigación por reconocer huellas de la colonialidad en la cotidianeidad del lugar. En la actualidad, si bien el Programa Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad se encuentra desarticulado, continúa este pensar en diferentes espacios institucionales y académicos de la región.

Desde hace casi tres décadas, la cotidianeidad de los andalgalenses se ha visto trastocada por la llegada de capitales transnacionales para la explotación de la megaminería metálica. Los residentes de esta ciudad pequeña (menos de veinte mil habitantes) trabajan mayormente en el sector público. Tradicionalmente, había una gran diversidad de producción agrícola (vid, olivo, membrillo; frutas y hortalizas), que se vio diezmada por el cambio generacional y por la falta de incentivos para sostener esta actividad desde los años noventa en adelante. La minería como política de Estado fortalece la idea de que esta es la única actividad posible.

La densidad de la noción de re-existencia: una breve genealogía

Con el objetivo de restituirle la densidad teórica a la noción de “re-existencia”, realizamos un trabajo de tipo arqueológico. Le consulté al propio Albán si a él pertenecía esta categoría, porque no siempre veía la conexión entre esta denominación y su nombre. Me respondió que, efectivamente, esa categoría fue desarrollada por él en su tesis de doctorado concluida en

2007.⁴ Luego le expresé el malestar que me generaba el uso de moda que hacían de ella. Su respuesta fue:

Apreciada XXX (mi nombre), comprendo su molestia por la “moda” de la categoría, palabra o concepto de re-existencia, yo mismo no sé qué tan de moda esté, a veces encuentro que se enuncia sin mayor desarrollo, es decir que se emplea como una palabra comodín, sigo insistiendo que la re-existencia no es un discurso teórico sino una praxis de vida que se puede rastrear en muchos procesos (no propiamente académicos) si no comunitarios. (Comunicación vía mail con Albán, 23 de agosto de 2020)

Y la conversación continuó. Le envié el rastreo del término que yo había realizado, y como respuesta, él amplió el contexto de producción de la idea:

Apreciada XXX (mi nombre), nunca había visto ese rastreo que hace de mi trabajo por lo que le agradezco infinitamente.

La primera mención que hice de la re-existencia fue de manera oral en un encuentro del proyecto modernidad colonialidad que se hizo en Caracas (a mí me empezaron ellos a invitar a sus encuentros), creo que en el 2007, allí estaban casi todos los integrantes de ese proyecto [...] Nelson Maldonado Torres hizo una pregunta con relación a la colonialidad del ser y en mi intervención yo planteé que los esclavos en el periodo colonial no solo habían resistido al Estado colonial sino que habían re-existido, es decir, que se habían re-inventado la vida no solo para enfrentarse al poder colonial, sino para luchar por su dignidad, en esa medida consideraba que la re-existencia era un acto creativo, esto lo había deducido de mi trabajo en el archivo central del Cauca en el que estuve en Popayán durante un año investigando en torno a la dieta alimentaria de los esclavos en las haciendas coloniales del Valle del Patía, fueron esos documentos y lo que en ellos leía lo que me posibilitó concebir que no solamente habían resistido sino que luchaban por re-inventarse la vida. Luego en mi tesis doctoral aparece mi primera referencia escrita a la re-existencia que está en un pie de página que a veces yo he citado y que otras personas también lo han citado. (Comunicación vía mail con Adolfo Albán, 23 de agosto de 2020)

Como él lo dice, no la pensó como categoría. No fue su preocupación. De hecho, en una cita en pie de página expone la densidad de su pensamiento y pasa casi inadvertido, mostrando ese espíritu artístico, humilde. Albán no es un pensador que corra tras el prestigio. *Praxis de vida que pertenece a las comunidades*, fue la manera que encontró para nombrar lo que observó, próximo al pensar epistémico.

En Albán, las prácticas insurgentes hacen posibles otras maneras de ser, estar, existir, como “formas de re-elaborar la vida autorreconociéndose como sujetos de la historia interpelada en su horizonte de colonialidad como lado oscuro de la modernidad occidental y reafirmando lo propio sin que esto genere extrañeza” (Albán, 2009, p. 70, cit. en García, 2012, p. 137).

Por su parte, la integrante 1 del equipo también se tomó el trabajo de indagar entre los escritos de Albán (2013, 2015) esta noción para contribuir a pensar cómo nos acoplaríamos a esa idea en nuestro proyecto.

Concibo la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que, desde la

4 Adolfo Albán es doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar.

colonia hasta nuestros días, ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas –en este caso, indígenas y afrodescendientes– las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose (Albán, 2013, p. 13).

Con esta categoría me refiero específicamente a la necesidad de analizar desde otra óptica los procesos de emancipación y lucha de los pueblos afro, desde el mismo momento en que fueron esclavizados y traídos a América hasta nuestros días. Mi argumento es que se puede pensar que los y las esclavizados no solamente resistieron enfrentándose al sistema esclavista hacendatario y minero, como formas de explotación para contener su poder, sino que fueron configurando una forma de existir particular [...] los negros lucharon por la libertad y en esa lucha desarrollaron formas de existir, es decir, de estar en el mundo en condición de sujetos, y no solamente resistir en condición de esclavizados, libertos o cimarrones. En este sentido, hay una diferencia sustancial en la mirada para poder darle un valor diferente a las luchas y levantamientos de los negros, pero también a sus procesos de configuración de sociedades. La re-existencia implica entonces vivir en condiciones ‘otras’, es decir, en procesos de adaptación a un medio hostil en diversos sentidos y a un poder colonial que intentaba a toda costa reducirlos y mantenerlos en su condición de ‘cosas’ y/o mercancías. Es en la construcción de las subjetividades negras en donde construyo la categoría de re-existencia, es decir re-elaboración de la vida en condiciones adversas, intentando la superación de esas circunstancias para ocupar un lugar de dignidad en la sociedad, lo que ubica la re-existencia también en el presente de nuestras sociedades racializadas y discriminadoras. (Albán, 2015, pp. 39-40)

Estas citas traen el pensar y decir de Albán, quien pensó la re-existencia como categoría abierta y no como concepto cerrado. Albán nos quiere mostrar que, ante tal sometimiento, re-existir es salvar sus vidas, recuperar la libertad. Por eso la resistencia es apenas un momento, el disparador, pero no queda allí. Bienvenidos a los decires en torno a la re-existencia que comunica este escrito.

Recorriendo la re-existencia desde otros autores

Como hemos anticipado, la idea de re-existencia se apoya en experiencias de afrocolombianos, y gran parte de las fuentes consultadas pertenecen a Albán. Esta noción comienza a asomar tímidamente en los textos. García incluye esta categoría en el título de uno de sus trabajos (2012).⁵ Analiza las formas en que mujeres y hombres afrodescendientes, por haber sido desterrados (no desplazados) de sus territorios, produjeron espacialidades de destierro y nuevas dinámicas de reterritorialización urbana. Desde esa memoria del destierro reexisten socioculturalmente, y crean contraespacios donde confrontan la muerte y el olvido a través de la activación de las memorias desterradas y de una serie de prácticas de reexistencia, apelando a conocimientos configurados en los territorios de origen. En nuestro estudio, cabe aclarar que no hay destierro.

En el texto arriba referenciado, el autor no conceptualiza esta noción, pero expresa que:

5 Este autor escribe con guiones re-existencia, como también lo hace con términos como re-vivir.

la re-existencia exige una postura política [...] implica la capacidad de articular los saberes propios con base en el autorreconocimiento y la filiación identitaria, convertirlos en argumento para la cohesión y la solidaridad y proyectarlos en el ejercicio de apropiación y transformación de las espacialidades del destierro urbano en *contraespacios* y *espacialidades de la re-existencia*, entendidos como la producción de imaginarios [y prácticas] alternativos a las representaciones dominantes. (Oslender 2007, p. 84, comillas, corchetes, cita y cursivas en el original, en García 2012, p. 137)

La postura política aparecerá en la conciencia histórica, en esa capacidad de sentirse parte y creadores de su propia historia, no visualizándose como sujetos pasivos, sino como hacedores activos de la historia, idea presente en grupos más activos de Andalgalá frente al despojo de sus recursos naturales. Recuperando expresiones de Albán, será cada comunidad quien dirá qué es re-existir, y eso no borra la dinámica anterior de marginación:

las *prácticas* y *discursos de re-existencia* no indican que haya superación o cesación de las dinámicas anteriores de subalternidad, negación o marginalización de los afrodescendientes, sus conocimientos y formas de producción territorial, sino que implican un remodelamiento del ser y de los saberes desde las formas culturales. (García 2012, p. 141, cursivas en el original)

Alzate (2015) también recupera esta noción y nos propone reflexionar sobre la resistencia y re-existencia para trascender el mundo de la vida y construir nuevos caminos y nuevas formas para habitarlo, vislumbrar horizontes de existir y nuevas formas de vivir esos horizontes.

A modo de síntesis, recorriendo la noción de re-existencia desde las fuentes consultadas, re-existencia tendría que ver con:

- una postura ética-política de reafirmar lo propio;
- asomarnos a otra forma de existir;
- autorreconocernos como sujetos protagonistas de nuestra historia;
- prácticas y discursos descolonizadores;
- saber-hacer vinculado a espacios de la vida cotidiana, geografía e historia particular;
- restituir el lugar a aquello que ha estado silenciado, fuera de la historia occidental;
- la autorrepresentación y configuración de la mismidad;
- romper con la linealidad de la existencia, con la creatividad;
- confrontar la realidad ligada al proyecto hegemónico;
- defender la tierra, la memoria y la identidad;
- desarrollar procesos de emancipación y lucha de los pueblos afro;
- luchar por la libertad y superación de situaciones adversas.

Como ya señalamos, Albán (2020) va a sintetizar lo expresado al definirla como una *praxis de vida que pertenece a las comunidades*.

En suma, desde estas apreciaciones y desde lo observado en trabajos de campo realizados en anteriores proyectos⁶ (ya que en el proyecto citado no realizamos trabajo de campo), sostenemos que puede pensarse la idea de re-existir entre los andalgalenses cuando buscan conservar la tierra, los saberes ancestrales, cuando buscan legitimar formas deslegitimadas por el conocimiento científico (Bard y Guevara, 2018), vinculadas a la relación salud-enfermedad. En pequeñas acciones muestran cómo “las comunidades son portadoras de un saber muy profundo en relación con la tierra, la naturaleza, en relación con su organicidad, con su intencionalidad, con su carácter sentipensante, donde la naturaleza no meramente es un recurso” (Rueda, 2020).

La re-existencia enlazada a la mercantilización de la naturaleza

Como anticipamos, en Andalgá el despojo está asociado a la mercantilización de la naturaleza. Albán y Rosero (2016) nos invitan a pensar en la dimensión epistémica de la naturaleza y no solo en la económica, aporte que resultó nodal en nuestro proyecto:

valdría la pena pensarse la naturaleza en su dimensión epistémica para poder observar aquellos sujetos y colectividades que desde su uso, consumo y preservación, han producido conocimientos que están en una frontera distinta a la comercialización de éstos y de la naturaleza como tal, sin que ello implique que en sus lógicas productivas no haya lugar a la inserción en los circuitos de mercado. (Albán y Rosero, 2016, p. 30)

Esto nos parecía muy importante y nos corría del lugar romántico de recuperar saberes otros o ancestrales solo para esencializar. Nos ubicaba en el lugar de la producción de conocimientos propios de las comunidades frente a la desmemoria dominante. Significa un re-vivir y un re-sentir de modo diferente,⁷ como lo enuncian a menudo algunos de nuestros interlocutores de Andalgá. Eso nos aproxima a la idea de reexistencia que nos ofrecen Albán y Rosero:

La reexistencia, como la forma comunal de inventarse y recrearse la vida, ha de darnos las bases para lo que culturalmente sustentable sea la concepción de la vida misma en condiciones de dignidad, no negociables con el capital [...] la reexistencia apunta a interculturalizar las prácticas de uso y manejo del hábitat, considerándolo como el espacio fundamental de la construcción, tanto de relaciones sociales como de relaciones ambientales y producción epistémica, para que el entorno deje de ser un mero espacio de domicilio del ser y se convierta en el lugar donde domiciliarse construya sentido para la vida. (Albán y Rosero 2016, p. 39)

Esa idea de inventarse y recrearse es practicada por algunos andalgalenses, quienes coinciden en que la vida es más que acumular e incrementar riqueza. Por eso repudian la escala mega de la minería. “Reexistir será una praxis que nos llevará a considerar que vivir supone más que estar simplemente vivos” (Albán y Rosero 2016, p. 39). Pensamiento que está presente en muchos de nuestros interlocutores.

⁶ Proyecto de Investigación Plurianual PIP 2011-2015 de CONICET. N° de proyecto: 1122010010049801; Proyecto tipo A, Secyt-UNC 2014-2015; Proyecto de Investigación Plurianual de Conicet (PIP) 2015-2017. N° de proyecto: 11220150100623CO; PICT-2015-3734 finalizado en mayo de 2021.

⁷ Esas denominaciones con guiones corresponden a García (2012).

La re-existencia comienza con la resistencia

Al rastrear re-existencia descubrimos su ligazón con resistencia; aunque en el proyecto de investigación no se hubiese planteado de esa manera, en la práctica se dio. La idea de re-existir contiene el resistir. Quien re-existe busca superar esas experiencias traumáticas reinventándose desde el arte, la solidaridad, muchos de estos aspectos presentes en Andalgala, aunque no lo llamen de esta manera.

Para nuestra investigación, resultó valioso el artículo de Jaramillo *et al.* (2019), porque nos trajo la idea de resistencias manifiestas y públicas que se expresan en procesos de movilización social que luchan y se defienden frente a diversas acciones, pero también de resistencias tácitas que quedan en la esfera privada. Compartían, a través de su escrito, 20 experiencias de reexistencia, con sus respectivos horizontes de sentido. Ese significó otro acercamiento a esta idea desde prácticas concretas, aunque también pertenezcan al contexto colombiano.

Reconociendo que la resistencia va ligada a la re-existencia, y que la finalidad de la investigación en curso no fue transpolar experiencias, sino buscar el encadenamiento entre prácticas protagonizadas por sujetos en diferentes espacialidades que buscan dignificar su vida en contextos de despojo, tuvo sentido el ejercicio analítico de abrir la categoría-noción-término-idea-concepto. Abrirla significó problematizarla, pensar en diferentes matices de re-existencia y evaluar la pertinencia o no de ella en nuestro estudio. Si bien, como aclaramos, no pudimos convivir experiencias para aprender cómo comunidades colombianas hacen la re-existencia, por nuestro vínculo con los andagalenses dado en el marco de proyectos anteriores, nos damos una idea de cómo defienden el territorio ante el avance de la megaminería y recrean el espíritu de lucha de sus ancestros, al menos entre quienes hacen una lucha explícita por el territorio (ya sea porque participan de la Asamblea de ciudadanos socioambiental “El Algarrobo”⁸ o no). Esa memoria del lugar y reafirmación de lo propio impregna algunas prácticas cotidianas que pudimos reconocer, tales como: curar al bebé del susto, curar el empacho, hacer harina de algarroba, curarse con remedios caseros, solo por citar algunos ejemplos. Esa es una manera de reafirmar lo propio y de recrear una praxis que pertenece a la comunidad. Así, mientras en el caso colombiano reinventan su vida mediante la comida, danzas, solidaridades que se tejen, en Andalgala, desde prácticas como las señaladas se recupera un saber de otro tiempo que se va diluyendo en la urbanidad del presente.

¿Es posible pensar la re-existencia para lo no indígena?

La tercera parte del escrito continúa problematizando sobre la re-existencia, idea que exalta la creatividad para confrontar con el proyecto moderno hegemónico de la historia que ha menospreciado otras formas de existencia. En esta parte, examinaremos si existe un encadenamiento entre experiencias que acontecen en diferentes geografías, protagonizadas por grupos que buscan dignificar la vida. Dejamos atrás la sistematización realizada para adentrarnos en la búsqueda de esos encadenamientos. Pensamos que la inspiración indígena es lo que haría la conexión entre ambas experiencias.

Integrantes de la Asamblea El Algarrobo enarbolan la wiphala en manifestaciones públicas (marchas, cortes de ruta) para enfrentar el extractivismo minero. Desde diversas acciones públicas piensan otras formas de existencia: sin la megaminería. No se compararán

8 Esta asamblea se expresa públicamente contra la megaminería y su reclamo tiene visibilidad. Organizan la caminata que se lleva adelante todos los sábados alrededor de la plaza principal de Andalgala, desde el año 2010. También realizan otras acciones, como cortes selectivos de ruta, estudio de la normativa ambiental, consulta a especialistas sobre el tema ambiental y legal, para asesorarse y planificar acciones a seguir.

experiencias porque ello implicaría entrar en una relación con, al menos, una comunidad que reconozca que hace re-existencia, y eso no se hizo; pero a diferencia de esto, nos valemos de nuestra observación participante en Andalgalá durante períodos cortos a lo largo de varios años en el marco de proyectos anteriores, donde pudimos entrar en diálogo y en una relación de confianza y afinidad con algunos sujetos a quienes denominamos más arriba como nuestros interlocutores (algunos integrantes de la Asamblea El Algarrobo, docentes, y adultos mayores nucleados en un centro de jubilados), a partir de quienes realizamos las afirmaciones que se exponen.

Registramos que hay una forma de recrear la vida de acuerdo con la cual se pone al resguardo lo cotidiano, manifiesto en la elaboración de comidas, la producción artesanal de remedios, la elaboración de dulces, por nombrar algunos. Recapitulando la caracterización de re-existencia, consideramos que nos acercamos a la idea de sujetos productores de la realidad y del espacio social en que viven en la medida en que hacen una memoria de las luchas y resistencias, y que entablan una relación no mercantilizada con el entorno. Estos son elementos que sustentan el tener una conciencia de estar recreando la vida de manera diferente a como lo propone el modelo neoliberal, caracterizado por el consumo y el individualismo.

Pero también vale aclarar que no toda acción encarnada en la vida cotidiana significa re-existencia. Se necesita una deliberación sobre saberes, prácticas y costumbres que buscan ser valorados y recreados. Claro que en poblaciones víctimas del desplazamiento forzado no existe tal deliberación. Se busca salvar sus vidas, y allí entra en juego toda su memoria e historia (González, 2008). A diferencia de esto, en Andalgalá, el dolor está latente por el daño ambiental y por la amenaza que sienten en sus vidas pensando que llegará el día en que tendrán que dejar su lugar porque se tornará invivible, porque no tendrán agua, y esa amenaza urgente reafirma lo que no se quiere: “no a la megaminería”. Algunos cuestionan a vecinos que trabajan en las mineras de litio en la puna (gran oferta de mano de obra para los catamarqueños).

La resistencia no da paso a la re-existencia. Al estar anclados en el dolor, el horizonte esperanzador propio de la re-existencia se diluye, se posterga, porque no han llegado al extremo del caso colombiano, en que situaciones extremas y de violencia sobre sus cuerpos (amenazas, violaciones, mutilaciones, asesinatos) y el riesgo de perder su vida (porque lo demás ya lo habían perdido) los empuja a recrear su vida en un nuevo lugar, porque lo único que les queda es su vida, es seguir viviendo. En este esfuerzo por hallar encadenamientos entre experiencias, llegamos a la conclusión de que la inspiración indígena podría ser la conexión.

Preciado (2019) nos habla de la necesidad de revalorizar los territorios de vida como un desafío para lo no indígena, lo no campesino, en nuestros mundos híbridos producto del encuentro entre lo moderno y los mundos locales “cada vez menos modernos”.⁹ En ese contexto hicimos esa articulación. También desde la certeza de que nadie tiene que ocupar un lugar falso. No somos indígenas, dice Urrego (2018). No podemos pretender trabajar desde tradiciones epistémicas que no nos corresponden. Lo urgente (siguiendo a este autor), por el contrario, es reivindicar su legado histórico y cultural, el otorgamiento de los más amplios derechos civiles y políticos expresados en la autonomía, el bilingüismo, y el respeto por la tierra, la cultura y la lengua y un larguísimo etcétera (Urrego, 2018).

Estas citas fueron incluidas al final porque invisten de gran relevancia estas afirmaciones a nuestro proyecto, al ser nuestros interlocutores sujetos urbanos, criollos-mestizos y no una población originaria o campesina exclusivamente, pero igualmente tensionada por la retórica

⁹ Definición de Martínez Dueñas (2016), quien se inspiró en una obra de 2015 de Marisol de la Cadena, en Duque (2019).

de la modernidad, que viene experimentando múltiples despojos vinculados a la megaminería metalífera de carácter extractivista bajo un modelo primario-exportador.

Recapitulando lo enunciado hasta aquí, algunos autores nos invitan a hacer una ampliación de la ontología política desde la relacionalidad para confrontar la ontología dual de la modernidad-capitalista, postulando que no se busca crear una nueva ontología, sino mostrar el reduccionismo de esta para pasar a una transición civilizatoria y asumir que somos cuerpotierra (Duque, 2019).¹⁰ Al respecto, en el proyecto concluido quisimos llamar la atención sobre el riesgo de inmigrar hacia lo indígena que conlleva este tipo de mudanzas, o de desplegar un decir que corresponde a otro horizonte simbólico para pensar en lo alternativo a la modernidad capitalista.

Así, desde esta vigilancia y siguiendo a Escobar (2019) y Duque (2019), el desafío en adelante consistirá en re-aprender a estar-habitar y pensar en un proyecto transmoderno frente a la autoextinción que nos propone el capitalismo. Para algunos, entonces, la ontología de la relacionalidad es el camino. A diferencia de esto, en esta propuesta el interés estuvo centrado en reconocer diferentes modos de valoración del presente que generan conocimientos otros y experiencias de re-existencia, suscribiendo a la idea de que pluriverso somos todos (Cuestas-Caza, 2019). Reconocer ello nos pone en sintonía con formas de pensamiento y prácticas descolonizadoras que conlleven a esa transformación creativa del ser-ahí que enuncia Castro-Gómez (2007), para ir al territorio de los deseos, aspiraciones, lenguajes, e “interesarnos por el presente lejos de la melancolía” (Garzón Martínez, 2015, p. 225). Esos son los desafíos para lo no indígena, aunque pueda tener lo indígena como inspiración.

Palabras finales

Al finalizar este artículo, he compartido cómo se dio la producción de conocimiento “desde nuestro aquí y ahora” en espacialidades-temporalidades caracterizadas por el despojo territorial. En el trabajo realizado puedo concluir que aprendimos que no todo saber y práctica ancestral-tradicional que se pone en juego es un acto de resistencia, y mucho menos de re-existencia. No se cierra el tema con el despliegue de saberes y prácticas no convalidadas por la academia. Son más que simples acciones. Representan hechos concretos en los que entran en juego la memoria, el territorio, la identidad, la historia del lugar que contiene personajes vivos y muertos, que conecta saberes diversos, creencias.

También aprendimos que la re-existencia es mucho más que una resistencia anticapitalista; es un re-existir para las comunidades. Es volver a vivir, re-vivir, volver a nacer habiendo perdido todo. Es más que supervivencia o sobrevivencia, es levantarse de las ruinas. Nos queda pendiente convivir experiencias de re-existencia en localizaciones colombianas.

Por esta falta de convivencia resultó difícil pensar y hallar esos encadenamientos que nos proponíamos, aunque compartan la necesidad de desplegar estrategias de existencia ante la amenaza permanente del capital. Allí, la inspiración indígena es un baluarte en el cual referenciarse.

¹⁰ La maestra y pensadora ambiental Ana Patricia Noguera nos dice “que somos cuerpotierra, que no sólo podemos habitar esta tierra porque somos también tierra, porque somos habitados, porque la tierra, siguiendo una inspiración heideggeriana, es ‘habitat-habitante-hábito-habitación’ (Noguera, 2010, p. 2). La tierra debe ser vivida, habitada, sentida desde nuestro cuerpo-tierra” (Duque, 2019, p. 148).

Por último, quiero expresar mi agradecimiento a Albán y a quienes han recuperado esta noción para su interlocución, y a mis compañeros del equipo que tuvieron la predisposición a acercarse a ella (integrantes 1 y 2) y jugar con esta idea pensada en términos categoriales, polisémicos, y no como un concepto teórico (Zemelman, 2005). Abrir la categoría significó problematizarla. Así lo hacía nuestro compañero (integrante 2), al proponer la noción de *praxis comunitarias* en poblaciones no indígenas afectadas por el extractivismo, argumentando que:

Esta categoría (podría proponerse como categoría de pensamiento), que trastroco en letra cursiva, *Praxis comunitarias*, daría cuenta de formas de deshacer la mercantilización de la naturaleza y a partir de ahí se puedan ensayar formas de re-existencia. Me parece que puede dar algo de perspectiva, aunque no necesariamente para darle el nombre de prácticas de re-existencia. No veo que resuelva el problema de uso no instrumental de la palabra re-existencia, pero sí cómo proceder para investigar con conceptos ordenadores para entender lo que está planteado en el proyecto de investigación: cómo se conoce y se hacen prácticas para resistir y dejar de hacer la colonización de la naturaleza. Me parece oportuno hacernos la misma pregunta de otra manera: ¿Cómo es que logran reafirmar algunas poblaciones su presencia en el territorio y dignificar su vida en contextos de despojo territorial?, independiente si queremos adecuar a que ello se nombre con la palabra re-existencia. De lo que no hay duda es que habrá que reconocer lo que los propios sujetos dicen, hacen, nombran e que interpretan. (Integrante 2 del equipo, 2020, notas personales)

Dejé esta cita para el final porque nos retorna al título. Refleja esa multiplicidad de decirs que hemos desplegado en torno a la re-existencia. Si bien estas conversaciones quedaron trucas por la dinámica del equipo y la carga laboral de cada uno, que nos llevó a atender lo más urgente, esta mirada retrospectiva sobre el proceso de conocimiento e investigación a veces nos acercó, otras, nos distanció.

Al final, aprendimos que las experiencias necesitan ser vividas para ser comprendidas cabalmente. Las lecturas nos acercan una parte, una interpretación de ellas; pero el verdadero aprendizaje se logra al convivir tales experiencias, y no solo con leerlas y entenderlas. Ese conocimiento situado, vivencial, nos devuelve ese pulso vital. Lo demás es un gran esfuerzo intelectual. Y eso fue nuestro proyecto, un gran esfuerzo sostenido por pocos. Nos queda completar este proceso con experiencias en el territorio. No está cerrado el capítulo.

Referencias

- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo I. Abya-Yala.
- Albán, A. (2015). *Sabor, poder y saber: Comida y tiempo en los valles afroandinos de Patía y Chota-Mira*. Universidad del Cauca.
- Albán, A. y Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza. ¿Imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. Nómadas*, 45, 27-41.
- Alzate, C. (2015). *Paisajes de re-existencia y resistencias en la escuela: una apuesta desde las pedagogías decoloniales* [Tesis de Maestría. Universidad de Manizales].
- Bard, G. y Guevara, L. (2018). La (neo)colonización de los cuerpos: (re)existir frente al heteropatriarcal capitalista. *Revista Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 2, 39-57.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 72-91). Universidad Central-IESCO, Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, S. (2017). Mirar en retrospectiva. Debates en torno a las genealogías de la colonialidad y el papel de la filosofía política en América Latina. En A. Salinas Araya (Ed.). *Filosofía Política y Genealogías de la colonialidad. Diálogos con Santiago Castro-Gómez* (pp. 207-274). Cenaltes.
- Cuestas-Caza, J. (2019). El discurso del desarrollo en las políticas públicas: del postdesarrollo a la crítica decolonial. *TraHs Números especiales*, 4.
- Duque, C. (2019). *La ampliación ontológico-política del Buen Vivir/Vivir Bien como praxis transmoderna* [Tesis de doctorado. Universidad Estadual de Campinas].
- Escobar, A. (2019). Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: la diferencia de Abya Yala/ Afro/Latino/América. En J. Tobar (Comp. y Ed.). *Diversidad epistémica y pensamiento crítico* (pp. 41-63). Universidad del Cauca.
- García, A. (2012). *Espacialidades del destierro y la re-existencia: afrodescendientes desterrados en Medellín*. La carreta editores.
- Garzón Martínez, M. T. (2015). "Seguir al conejo blanco": Santiago Castro-Gómez y el oficio del genealogista. *Nómadas*, 43, 217-229.
- González, L. (2008). *Fronteras en el limbo*. Fundación Regional de Asesoría de Derechos Humanos, INREDH.
- Jaramillo, J., Parrado, É. y Edson, W. (2019). Geografías Violentadas y experiencias de reexistencia. El caso de Buenaventura, Colombia, 2005-2015. *Iconos*, 64, 111-136.
- Mignolo, W. (2015). *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ortiz, A. y Arias, M. I. (2018). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166.

- Ortiz, A. y Arias, M. I. (2019). Altersofía y hacer decolonial: epistemología “otra” y formas “otras” de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89-116.
- Ortiz, A., Arias, M. I. y Pedrozo, Z. (2018). Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*, 7(30), 172-200.
- Preciado, J. (2019). Sobre el sentipensar macondiano universal. En E. Sandoval Forero, F. Protto Gutiérrez y J. Capera Figueroa (Coords.). *Discusiones, problemas y sentipensar latinoamericano, t. II - Estudios decoloniales y epistemologías del sur global* (pp. 5-18). Revista CoPaLa & Red de Pensamiento Decolonial.
- Rueda, E. (22 de mayo de 2020). *Grupos étnicos: emergencias territoriales, luchas sociales y territorialidades en disputa*. Webinar [video en YouTube]. <https://bit.ly/44lft29>
- Urrego, M. (2018). Inconsistencias teóricas y políticas del Giro Decolonial en una época de auge de las extremas derechas en América Latina. *Devenires*, 19(38), 193-228.
- Walsh, C. (17 de junio de 2020). *Pedagogías decoloniales: insurgencias desde las grietas*. Webinar [video en YouTube]. <https://bit.ly/46p9Q4U>
- Zemelman, H. (2005). *Pensar teórico, pensar epistemológico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Ipecal.

Género y distribución de tareas en el Cuerpo de Guardaparques Nacionales. Primeros avances de investigación

Gender and Distribution of Tasks Among the Body of National Park Rangers. Research Progress

María Victoria Videla

Instituto de Cultura, Sociedad y Estado (ICSE) - Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF). Ushuaia, Tierra del Fuego, Argentina.

mvidela@untdf.edu.ar

Resumen

Este trabajo presenta los primeros avances de una investigación que tiene como objetivo estudiar el proceso de incorporación de mujeres al Cuerpo de Guardaparques Nacionales en tanto institución tradicionalmente masculina. Teniendo en cuenta el objetivo del trabajo, se optó por una metodología cualitativa tomando como técnica de obtención de datos principal la entrevista no estructurada y en profundidad. Los resultados obtenidos al momento permiten dar cuenta de la existencia de dinámicas de segregación horizontal en las cuales a las mujeres se les suelen asignar, en mayor medida, tareas asociadas a roles tradicionales femeninos. Los hombres, por su parte, realizan principalmente actividades en el terreno, que coinciden tanto con las habilidades tradicionalmente asociadas a lo masculino como con el ideal institucional de "buen guardaparque". Este trabajo representa un aporte ya que aborda una institución muy poco estudiada por las ciencias sociales en nuestro país, centrándose en su generización y en la distribución genérica de tareas.

Palabras clave: Guardaparques; Género; Trabajo; Segregación horizontal

Abstract

This paper presents the first progress of a research whose objective is to study the process of incorporation of women to the Body of National Park Rangers, understanding this is a traditionally masculine institution. In consideration of the objectives, we use a qualitative methodology, with unstructured and in-depth interviews as the main technique. So far, the results account for the existence of horizontal segregation dynamics in which those tasks associated with traditional feminine roles are mainly assigned to women. Men, on the other hand, work to a larger extent in field tasks. These activities match not only the skills traditionally associated with the masculine world but also the institutional ideal of a park ranger. This research represents a significant contribution, since it deals with an institution that has been little studied by the social sciences in our country, focusing on its genderization and the distribution of tasks by gender.

Keywords: Park Rangers; Gender; Work; Horizontal Segregation

Recibido: 07/04/2023; Aceptado: 16/06/2023

Introducción

Este trabajo presenta los primeros avances de investigación en el marco de una tesis doctoral¹ que tiene como objetivo conocer cómo se integran las mujeres al Cuerpo de Guardaparques Nacionales (en adelante, CGN), en el contexto de los procesos de incorporación de mujeres a instituciones tradicionalmente masculinas en nuestro país. Se desarrollan aquí las primeras respuestas a dos preguntas que surgieron como problemas en mis incursiones iniciales al campo. Estas son: ¿cómo se organiza el trabajo de mujeres y hombres guardaparques? y ¿de qué manera y a partir de qué criterios se definen las tareas y actividades que conforman sus rutinas laborales? Se utiliza una metodología cualitativa que incluye la realización de, hasta el momento, 10 entrevistas no estructuradas y en profundidad (tanto presenciales como virtuales) a guardaparques mujeres y hombres. Se ha realizado también observación y observación participante en el Parque Nacional Tierra del Fuego y se consultaron leyes y normativas relativas a la Administración de Parques Nacionales (APN) y al CGN.²

Cabe aclarar que, siguiendo los planteos de Scott (2016), las expresiones “las mujeres” y “los hombres” se usan para referirse a identidades genéricas, histórica y socialmente construidas, tomando distancia de todo binarismo de corte biologicista heteronormativo. Los datos iniciales indican que la asignación de tareas se da, al menos en parte, como resultado de la dinámica de segregación horizontal (Borderías y Carrasco, 1994). Es decir, en función de estereotipos y representaciones hegemónicas sobre las características y habilidades de mujeres y hombres a partir de los cuales se asignan a cada una actividades afines a los roles de género tradicionales.

Tareas, género y espacios

La política pública de creación de parques nacionales en Argentina surge a principios del siglo XX³ y puede enmarcarse en un movimiento de alcance continental de intentos de conservación de paisajes naturales. En nuestro país, respondió también a la necesidad de un Estado nacional que, ya habiendo consolidado su gobierno central en Buenos Aires, buscaba extender el ejercicio de su soberanía al resto del territorio. A tal fin, en 1934, la Ley 12.103 –primera ley de parques nacionales–⁴ indicaba que los objetivos de esta política son, entre otros, la conservación ambiental; el fomento del conocimiento; el desarrollo del turismo y la afirmación de la soberanía nacional mediante la presencia de representación estatal en regiones generalmente limítrofes e inhóspitas (Scarzanella, 2002; Carreras Doallo, 2012; Piglia, 2012; Caruso, 2015; Videla *et al.*, 2021). Las tareas que estos objetivos implicaban eran cubiertas, inicialmente, por baqueanos. Pero en 1928, como respuesta a la demanda de personal especializado, se crea el CGN y se determina su dependencia a la entonces Dirección de Parques Nacionales, actual APN (Melotto *et al.*, 2022). Recién en el año 1987 se permite la incorporación de mujeres a este

1 “Mujeres Guardaparques: Un abordaje desde los Estudios de Género y la Sociología del Trabajo”, dirigida por la Dra. Débora Gorban y codirigida por la Mg. Karin Otero.

2 El trabajo en el Parque Nacional Tierra del Fuego se realizó en el marco del Proyecto de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego “Conservar la naturaleza”: una etnografía sobre el Cuerpo de Guardaparques Nacionales en el Parque Nacional Tierra del Fuego, dirigido por el Dr. Mariano Melotto (Resolución UNTDF 452-2019).

3 En 1903, a partir de una donación de tierras hecha por F. P. Moreno se crea el Parque Nacional del Sur, que más tarde, en 1934, con la sanción de la Ley 12.103, se transforma en el Parque Nacional Nahuel Huapi. Esta ley, además, crea el Parque Nacional Iguazú en un territorio que el Estado argentino había adquirido en 1928 con ese fin y el de instalar, también, una colonia militar (Videla *et al.*, 2021).

4 Ley 12.103. <https://bit.ly/3NT8XdS>. Esta ley fue derogada en 1980 y reemplazada por la Ley 22.351, que es la Ley de Parques Nacionales vigente hasta hoy.

cuerpo;⁵ esto convierte a APN en una de las últimas instituciones estatales entre las de vigilancia, control y seguridad⁶ en adoptar esta política.⁷

También en 1987, el Decreto 1455⁸ norma la estructura orgánica y el reglamento del CGN y determina que su principal misión es el control y vigilancia social y ecológica.

El control social involucra, entre otras, toda una serie de tareas en relación con el turismo dentro de los parques. Respecto de estas tareas, los guardaparques entrevistados coinciden en dos cuestiones, que son responsabilidades asignadas tanto a hombres como a mujeres, y que les demandan mucho tiempo, lo que les deja poco margen para otras actividades que les gustan más (Melotto *et al.*, 2022). Como ejemplo pueden citarse las palabras de Carolina,⁹ una guardaparque de 33 años con 10 años de trabajo, que en una entrevista explicaba:

El turismo lo que tiene, lamentablemente en este parque, como en muchos, es que te roba una cantidad de personal permanente, todos los días, para que cada turista, cada visitante que venga se vuelva ileso a su casa. Termina siendo, por una responsabilidad civil y de funcionario, termina robándote un porcentaje altísimo de trabajo. (entrevista a guardaparque Carolina, septiembre 2022)

A esta actividad, que implica estar pendientes de los recorridos de los turistas, tanto por su seguridad como para verificar que no infrinjan ninguna norma, los “guardas”¹⁰ suelen denominarla “de pasarela”. Alfredo, guardaparque retirado, asegura que ese trabajo es largo, tedioso y rutinario. Bruno, otro guardaparque que, al momento de entrevistarlo, trabajaba en un parque que recibe gran cantidad de turistas, decía, es “como si fuese un jardín de infantes” (Melotto *et al.*, 2022). Usaba esta metáfora para indicar que debía estar muy pendiente de que no incumplieran las normas. Carolina recordaba así su trabajo en un parque con la misma característica:

era muy distinto a lo que yo me había imaginado que era ser guardaparque. Tenías que estar de punta en blanco, por ejemplo, muy, muy ordenadita, muy limpia y presentable. Y con mucho reglamento que hacer cumplir que muchas veces se complicaba porque te apareces así con 23 años teniendo que hacerle un acta de infracción a una persona de una empresa multimillonaria.

Su relato da cuenta de otra de las tareas implicadas dentro del control social, la sanción de infracciones. Sobre esa responsabilidad, Bruno explicaba:

hacemos un acta de infracción que va a la Intendencia y la labura un guardaparque [...] hay veces que se genera tanto desde el campo que las manos no dan abasto en Intendencia, entonces tenés esto de actas de infracciones que están ahí... ahí... y no pasa nada. (entrevista a guardaparque Bruno, diciembre 2018)

5 Este dato fue suministrado por diferentes guardaparques y trabajadores de APN. Hasta el momento no se ha podido encontrar registro de este cambio en documentación oficial de APN; sin embargo, puede plantearse la hipótesis de que esta decisión haya estado influenciada por el contexto de fin de la dictadura cívico-militar y los procesos de democratización de las instituciones públicas.

6 El CGN no es una fuerza militar ni de seguridad, ya que no posee ni estado militar ni policial. Sin embargo, su inclusión en el grupo de instituciones que monopolizan la violencia estatal se justifica en que realiza tareas de control, vigilancia y de policía administrativa en las áreas protegidas; además, está reglamentado el uso de armas de fuego por parte de los guardaparques.

7 La Policía de la Provincia de Buenos Aires aceptó la incorporación de mujeres en 1940; la Policía Federal, en la década de 1960; la Policía Aeronáutica Nacional (actualmente PSA), en 1978; la Fuerza Aérea y la Armada, en 1980; el Ejército, en 1981. Otras fuerzas como Gendarmería y Prefectura incorporaron mujeres con posterioridad a Guardaparques, en 1997 y 2002 respectivamente (Calandrón, 2021).

8 Decreto 1455. <https://bit.ly/3Pz5AcZ>

9 Todos los nombres han sido cambiados para resguardar la identidad de los interlocutores.

10 Término nativo para nombrar a los guardaparques. Se encierran entre comillas otros términos nativos.

En este mismo sentido, Claudia, una guardaparque con más de 20 años de trayectoria, contaba que las actas de infracción vencidas y acumuladas habían generado problemas en el parque en que trabaja porque periódicamente reciben auditorías por parte de la APN y esta es una de las cuestiones evaluadas. Las multas se labran en el parque, pero es necesario que se completen ciertos pasos administrativos o “de oficina” para poder efectivizar el pago por parte del infractor. Las multas son el ejemplo que les guardaparques suelen citar para afirmar que tanto las tareas “de oficina” como las “de terreno” son importantes para el funcionamiento de un área protegida.

En relación con esto último, al hablar sobre un día típico de trabajo, Claudia explicaba que, si bien todas las guardaparques “hacen algo similar”, hay algunas tareas que les son encomendadas a algunas en particular. A ella se le encomendó ‘trabajar con la parte de infracciones y sumarios’. Muchas de las mujeres guardaparques entrevistadas manifestaron que realizan o realizaron estas tareas, y que, si bien no hay una división formal de estas entre varones y mujeres, las cuestiones “de oficina” les son encomendadas mayormente a ellas. Respecto de quiénes realizan las diferentes tareas, Bruno, que al momento de la entrevista trabajaba en el mismo parque que Claudia, mencionaba diferentes “perfiles” de guardaparques, definidos en función de las tareas que prefieren realizar y en las cuales, en cierta medida, se especializan. Uno de esos perfiles sería el “de oficina” o “administrativo” (Melotto *et al.*, 2022). Aseguraba que las tareas administrativas no le gustan, y parecía identificarse más con el perfil “de terreno”. La asignación de tareas es responsabilidad de los intendentes del parque y/o de los jefes de guardaparques. Es destacable que en todos los casos aquí presentados, esos cargos jerárquicos estaban ocupados por hombres, lo que puede verse como un indicio de la existencia de dinámicas de segmentación vertical, es decir, de mecanismos que determinan una menor representación de mujeres en los cargos de mayor jerarquía de la institución. Sin embargo, las entrevistadas refieren que también hay mujeres que ocupan estos puestos en otros parques, aunque no contamos con cifras exactas ni datos puntuales aún para hacer afirmaciones en uno u otro sentido.

Otra tarea que, de acuerdo con las guardaparques, suele ser más comúnmente encomendada a las mujeres es la educación ambiental, que consiste, principalmente, en el trabajo pedagógico en y con distintos niveles educativos. Es una labor valorada como importante tanto por guardas hombres como mujeres, y en general, las mujeres entrevistadas manifiestan su gusto por llevarla a cabo. Sin embargo, Carolina recordaba las palabras de una compañera a quien su superior jerárquico (un varón) le había encargado realizarla y decía: ‘me mandan a mí porque no tengo pito’, dando a entender que es una tarea feminizada.

En el mismo sentido resulta interesante traer las palabras de Gisel. Ella es una guardaparque de 35 años de edad con una amplia trayectoria en educación ambiental, pero, a su vez, está a punto de terminar una formación universitaria en manejo de incendios. Cuando comenzó a trabajar en su destino actual, el intendente del parque le anunció: ‘vas a trabajar en educación ambiental’. Ella considera que es más fácil que se le apruebe un proyecto de educación ambiental que uno de incendios, ya que las tareas de control y combate del fuego están masculinizadas. Lo anterior no quiere decir que no haya mujeres que las realicen u hombres que realicen tareas feminizadas.

Dentro de las ocupaciones que pueden englobarse como control y vigilancia ecológica, una de las principales es el “control de exóticas”.¹¹ En indagaciones previas, relatamos la participación de un miembro (varón) del equipo de investigación que fue invitado a una de estas

11 Esta actividad refiere al control poblacional, mediante distintos métodos, de organismos que proliferan fuera de sus límites naturales de distribución y causan impactos severos sobre la diversidad biológica, la cultura, la economía y la salud pública en los nuevos ambientes donde son introducidos. Véase *Especies exóticas invasoras*. <https://bit.ly/3Pz1OjN>

actividades en el Parque Nacional Tierra del Fuego. La actividad consistía en la colocación de redes en un río del área protegida para intentar capturar salmones Chinook (*Oncorhynchus tshawytscha*). Destacábamos allí que de la actividad participaron únicamente varones y que, aunque la captura no tuvo éxito, muchos de los presentes coincidían en señalar la belleza y tranquilidad del lugar y el momento, y destacaban el gusto por las actividades al aire libre, por estar “en terreno” (Melotto *et al.*, 2022).

Esto último va en consonancia con una respuesta que se repite al indagar cuál es la tarea más importante de los guardaparques, qué es ser guardaparque o, incluso, qué es ser un buen o una buena guardaparque. Muchas aluden que es “estar en el terreno”. Así, por ejemplo, diferentes trabajadores del Parque Nacional Tierra del Fuego mencionaron que si queríamos conocer el trabajo de guardaparques teníamos que entrevistar a Alfredo, porque ‘nadie conoce el parque como él’, producto de haber trabajado en el terreno muchos años y de haberlo recorrido (Melotto *et al.*, 2022). Las mujeres, sin embargo, son asignadas mayormente a tareas que las sacan del terreno y las ubican en los centros de visitantes, en las oficinas y en las escuelas.

Hasta aquí, entonces, nos interesa subrayar dos puntos que se reiteran en las entrevistas. El primero afirma que hay una propensión a otorgar tareas de oficina y educación a las mujeres. El segundo es que una tarea que es asignada con mayor frecuencia a las mujeres coincide con roles y trabajos femeninos tradicionales; nos referimos a las maestras.

De roles e ideales

Las mujeres guardaparques entrevistadas hasta el momento coinciden en que, aunque no exista una distribución formal de tareas entre hombres y mujeres, a ellas se les asignan determinadas actividades con bastante mayor frecuencia que a los varones. Las tareas que los superiores jerárquicos les encomiendan a los guardas hombres implican fuerza, resistencia, habilidad física, cualidades que se han construido como signos de masculinidad (Scott, 1991). Como muchas de las mujeres entrevistadas señalaron, ellos manejan los vehículos, van a las “recorridas”, hacen “control de exóticas”. Ellos “están en el terreno”. A ellas, en cambio, pareciera que se les encomiendan “trabajos de mujeres” (Queirolo, 2010; Martin *et al.*, 2019) que demandan cualidades diferentes y opuestas a aquellas que serían privativas de los varones (Scott, 1991). Las rutinas laborales de los guardas parecieran estar en alguna medida estructuradas por dinámicas de segregación horizontal basadas en representaciones hegemónicas respecto del trabajo y las cualidades y habilidades de hombres y mujeres para realizarlo. El relato de María, guardaparque retirada, muestra cómo esas representaciones impregnan el sentido común de la APN. Según ella, en la institución existe la idea de que las mujeres no van a poder cumplir con los trabajos de campo como, por ejemplo, el control ecológico, que muchas veces implica el uso de armas, comúnmente asociado al mundo masculino, y que sí pueden hacer ‘cosas más de oficina’. Sin embargo, resalta que eso depende de las capacidades de cada una y que

para cumplir el rol de guardaparque, no necesariamente tenés que estar en el parque o en el terreno, sino que se pueden hacer otros roles y otras actividades en otros lugares y no por eso implica que seas más o menos, ¿me entendés? Porque muchos dicen ‘ah bueno, vos no estás en el parque, no estás en el terreno’. No, pero eso no quiere decir que no pueda resolver o hacer otras cosas en otros lados que te van a ayudar a tu trabajo de terreno. (Entrevista a guardaparque María, mayo 2020)

Como contrapartida de lo anterior, si los hombres son quienes más están “en el terreno”, son, a su vez, quienes cumplen en mayor medida con la tarea que los guardas señalan como más importante de su trabajo, quienes más se acercan al ideal institucional de “buen guardaparque”. Esto nos lleva a entender que la APN y, dentro de ella, el CGN no son instituciones neutras

desde el punto de vista del género, sino generizadas (Acker, 2000). Es decir, que la distinción entre hombres y mujeres, entre lo masculino y femenino, es parte integral de los procesos que tienen lugar en ellas.

Esas distinciones y la asignación de roles diferenciados a mujeres y hombres pareciera replicarse también en el sentido común de los visitantes de los parques. En esta línea, María también decía:

Me ha pasado años atrás estar en [una seccional muy aislada], entonces el visitante venía a la casa del guardaparques –o sea, mi casa–, y venía a buscar al guardaparque... entonces eras vos... Entonces te decía... vestida de guardaparque... ‘¿y el guardaparque?’ ‘Soy yo’. ‘No, no, pero yo busco al guardaparque porque se me quedó el auto’. ‘No hay problema, ahí voy’. Iba con una pala... Imaginate la cara del visitante. (Entrevista a guardaparque María, mayo 2020)

La imagen o el estereotipo del guardaparque como varón en el terreno, entonces, no circula únicamente al interior de la institución. Las instituciones, en este caso la APN y, dentro de ella, el CGN, no son compartimentos estancos, sino entidades porosas, inmersas en una sociedad con la que comparten e intercambian sentidos.

Consideraciones finales

Los testimonios presentados y las reflexiones que estos suscitan, a pesar de su carácter inicial, permiten advertir la presencia de dinámicas de segregación horizontal en el trabajo de los guardaparques. Estas dinámicas tienen como resultado que a mujeres y hombres guardaparques se les asignen, en cierta medida, tareas diferentes que, en cada caso, están asociadas a las actividades femeninas y masculinas tradicionales, con lo cual se reproducen, dentro de la institución, los roles de género presentes también en la sociedad. Esto no supone que no haya mujeres que realizan tareas tradicionalmente masculinas y viceversa. No afirmamos que estos procesos sean monolíticos, por el contrario, entendemos al CGN como una institución dinámica, con fisuras y resistencias, donde circulan prácticas y sentidos en permanente disputa.

Para terminar, es importante mencionar que el estado actual de nuestro trabajo nos obliga a seguir problematizando esta cuestión, tanto respecto de la feminización advertida en las tareas de oficina y de educación ambiental, así como también acerca de las representaciones y el valor de las actividades asignadas a hombres y mujeres. Particularmente, interesa centrar el análisis en las tareas relacionadas con el control social y ecológico y el uso del arma, dado que son atribuciones del CGN que hacen a la especificidad de la institución. Se espera, también, profundizar en la posible existencia de dinámicas de segregación vertical y sobre el impacto de las tareas de cuidado en las trayectorias laborales de los guardas. A su vez, se buscará conocer procesos históricos y mecanismos de agencia de las mujeres guardaparques para buscar revertir o mitigar los efectos de dichas dinámicas. En este sentido, resulta de interés analizar la creación y funcionamiento del Comité Asesor de Políticas de Géneros, Igualdad y Diversidad de la APN, creado en diciembre de 2020.

Referencias

- Acker, J. (2000). Jerarquías, trabajos y cuerpos: una teoría sobre las organizaciones dotadas de género. En M. Navarro y C. Stimpson (Comps.). *Un nuevo saber. Los estudios de las mujeres. Cambios sociales, económicos y culturales* (pp. 111- 139). Fondo de Cultura Económica.
- Borderías, C. y Carrasco, C. (1994). Introducción: Las mujeres y el trabajo, aproximaciones históricas, sociológicas y económicas. En C. Borderías, C. Carrasco y C. Alemany (Comps.). *Las mujeres y el trabajo: rupturas conceptuales* (pp. 15-109). Icaria.
- Calandrón, S. (2021). *Mujeres armadas en las policías y las FF. AA. argentinas*. Paidós.
- Carreras Doallo, X. (2012). Parques nacionales y peronismo histórico. La patria mediante la naturaleza. *Estudios y Perspectivas del Turismo*, 21(5), 1318-1335.
- Caruso, S. (2015). Análisis del Proceso de Creación de Áreas Naturales Protegidas por Parte de la Administración de Parques Nacionales en Argentina 1934-2015. *Cardinalis*, 3(5), 132-160.
- Decreto 1455 de 1987. Apruébase la estructura orgánica de la Dirección General del Cuerpo de Guardaparques Nacionales. 3 de septiembre de 1987. *Boletín Oficial* No. 26410.
- Ley 12.103 de 1934. Crease la Dirección de Parques Nacionales bajo la dependencia inmediata del Ministerio de Agricultura. Créanse los Parques Nacionales de Nahuel Huapi e Iguazú. 29 de septiembre de 1934. *Boletín Oficial* No. 12113.
- Martin, A. L., Queirolo, G. y Ramacciotti, K. (2019). *Mujeres, saberes y profesiones: un recorrido desde las ciencias sociales*. Biblos.
- Melotto, M., Videla, M. V., Garriga Zucal, J. y Van Aert, P. (2022). “Una navaja suiza”: sentidos y prácticas en torno al trabajo de guardaparques en el Parque Nacional Tierra del Fuego. *Trabajo y Sociedad*, 39, 393-414. <https://bit.ly/3pGWyA7>
- Piglia, M. (2012). En torno a los Parques Nacionales: primeras experiencias de una política turística nacional centralizada en la Argentina (1934-1950). *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 10(1), 61-73.
- Queirolo, G. (2010). “Malos pasos” y “promociones”: aproximaciones al trabajo femenino asalariado desde la historia y la literatura (Buenos Aires, 1919-1939). *Anuario de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario*, 22, 53-80.
- Scarzanella, E. (2002). Las bellezas naturales y la nación: Los parques nacionales en Argentina en la primera mitad del siglo XX. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 73, 5-21.
- Scott, J. W. (1991). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot (Coords.). *Historia de las mujeres en Occidente*, Vol. 4 (pp. 405-436). Taurus.
- Scott, J. W. (2016). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la Discordia*, 6(1), 95-101.
- Videla, M. V., Melotto, M. y Garriga Zucal, J. (2021). Entre la “cultura autóctona” y la “naturaleza introducida”: Nociones de conservación en el Parque Nacional Tierra del Fuego. *Estudios Sociales*, XXXI(60), 49-71.

Notas preliminares sobre lo imaginario racial y otras marcas de la colonialidad en Trabajo Social: el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el período 2021-2022

Preliminary Notes on the Racial Imaginary and Other Marks of Coloniality in Social Work: the Case of the National University of Mar del Plata in the Period 2021-2022

Ornella Pollini

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Buenos Aires, Argentina.

ornellapollini@mdp.edu.ar

Resumen

Este trabajo se propone presentar los lineamientos generales de una investigación en curso que busca analizar lo imaginario racial y otras marcas de la colonialidad, con el objetivo de profundizar en sus relaciones con las teorías y las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (FCSyTS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Además, se sistematizan y exponen de manera preliminar y general algunos de los datos obtenidos hasta el momento, con la finalidad de mostrar los avances realizados. Para ello, se identifican tres ejes de análisis iniciales en torno a los cuales se construye el problema de investigación y se presentan los resultados: la problematización de la noción de formación para proponer la denominación de las teorías y las prácticas pedagógicas dadas las relaciones dialógicas evidenciadas en el aula, la circulación de manera silenciada y negada de lo imaginario racial y la presencia de discursos críticos frente a otras marcas de la colonialidad de carácter estructural en el universo de estudio analizado.

Palabras clave: Trabajo social; Colonialidad; Imaginario racial; Teorías y prácticas pedagógicas; Educación superior

Abstract

This study presents the general guidelines of a research in progress which tries to analyze the racial imaginary and other marks of coloniality, to deepen their relation with the theories and pedagogical practices within the program of the degree in Social Work, from the Health Sciences and Social Work Department (FCSyTS in Spanish), at the National University of Mar del Plata (UNMdP in Spanish). In addition, some of the data obtained so far are systematized and presented in a preliminary and general way, in order to present our progress in this study. Thus, three great questions that build the research problem are presented, together with the results: the problematization of the notion of "training" to propose the name of the theories and pedagogical practices given the dialogic relationships evidenced in the classroom, the silenced and denied circulation of the racial imaginary and the presence of critical discourses against other marks of coloniality of a structural nature, in the universe of study analyzed.

Keywords: Social Work; Coloniality; Racial Imaginary; Pedagogical Theories and Practices; Higher Education.

Recibido: 06/04/2023; Aceptado: 11/07/2023

Notas para la construcción del problema racial

Este trabajo se propone presentar algunos aspectos de una investigación en curso¹ cuyo objetivo central es analizar lo imaginario racial (Catelli, 2021) y otras marcas de la colonialidad, para profundizar en sus relaciones con las teorías y las prácticas pedagógicas de las asignaturas del Área Específica de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social (FCSyTS) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)² en el período 2021-2022. El punto de partida del cual surge el problema de esta investigación tiene que ver con la marcada ausencia de la problemática racial en tanto problema social, en diferentes espacios y discursos³ que circulan en nuestro país. Varixs autorxs explican que esas ausencias tienen que ver con la idea de que la Argentina se ha instituido como una nación “libre’ de mestizaje” a través del “mito de origen de la nación”, basado en el supuesto exterminio total de las poblaciones racializadas (Lamborghini et al., 2017, p. 70). Se trata de un imaginario que asocia a nuestro país con la “blancura” o con que es “relativamente blanca” (Wade, 2017, p. 34). Los aportes de tales autorxs abordan específicamente el avance de los estudios afrodescendientes en Argentina y la región latinoamericana,⁴ y reconocen en el acontecer político y social argentino la existencia de población argentina “negra” que estaba vedada por la asunción a priori de la condición de migrante o extranjerx de las personas racializadas, o bien por la idea de exterminio total. Desde 1989, en Argentina se produjeron trabajos que buscaron derrumbar o bien atentar contra el “mito originario” que concibió a la Argentina como “blanca”, aunque dicho imaginario continúe vigente en la actualidad (Lamborghini et al., 2017). Muy a pesar de esa larga tradición negadora de la presencia afroargentina, el avance de los estudios raciales ha partido por saldar esa deuda, pensando categorías para comprender el fenómeno de la racialización como algo dinámico y complejo (Lamborghini et al., 2017). En este sentido, existen diversas y complejas investigaciones desde las ciencias sociales en nuestro país que abordan el problema de lo racial desde otras nociones, como por ejemplo, diferenciación racial, segregación, discriminación, desigualdad, desde la idea de “raza”, etcétera.⁵

En este relevamiento preliminar y acotado de investigaciones sobre el tema, sin embargo, se denota en particular que “en el ámbito latinoamericano lo racial no ha sido lo suficientemente explorado como proceso imaginario” (Catelli, 2021, p. 109), por lo que se presume que en el ámbito nacional sucede lo mismo. Por ello, la investigación presentada aquí se pregunta, en primer lugar, por tales imaginarios, tomando como punto de partida estas lecturas sobre la particularidad argentina, que reconocen la presencia de imaginarios vinculados a la “blanquitud”. A su vez, se parte de comprender la importancia de investigar este problema desde la noción de lo “imaginario racial” (Catelli, 2021),⁶ ya que propone, respecto de los procesos de

1 Tesis para acceder al título de magister en Estudios Latinoamericanos de la UNSAM denominada “Lo imaginario racial y otras marcas de la colonialidad: el caso de la Lic. en Trabajo Social de la UNMdP en el período 2021-2022”.

2 El plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social vigente (Ordenanza de Consejo Superior de la UNMdP N° 467 del 2018) prevé su organización en diferentes áreas: el Área Psico-social, de Investigación – Social y la Específica. Esta última área de enseñanza-aprendizaje se encuentra especialmente vinculada al trabajo social, su quehacer y saber metodológico, teórico y práctico específicamente.

3 Algunos de ellos podrían ser los discursos que reconocen en el país limítrofe de Brasil la presencia de afrodescendientes como contracara de nuestra realidad, y otro, posiblemente más conocido, sea el que insiste en remarcar que lxs argentinx “somos descendientes de los que vinieron de los barcos”, que se refiere fundamentalmente a la migración europea.

4 Dentro del marco regional, estos estudios se vienen movilizando lentamente desde mediados del siglo pasado, y comenzaron a cobrar mayor densidad hacia finales de aquel y principio del presente siglo, impulsados por acontecimientos como la “expansión de los movimientos sociales afrodescendientes, el giro regional hacia el multiculturalismo y el impacto de la Conferencia Mundial de Durban en 2001 contra el racismo” (Wade, 2017, p. 26).

5 Cabe destacar a este respecto el trabajo que viene desarrollando el Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos (GEALA) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), al cual pertenecen algunxs de lxs autorxs citadxs. Otrxs investigadorxs referentes en el tema son: Alejandro Frigerio, Ezequiel Adamovsky, Alejandro Grimson, Julia Broguet, Daniel Mato, entre tantxs otrxs.

6 La noción es propuesta por Laura Catelli (2021), una especialista en las teorías coloniales, latinoamericanas y

racialización, “comprender y visibilizar el proceso de las formaciones raciales en Latinoamérica haciendo hincapié en sus aspectos simbólicos e imaginarios” (p. 99). Lo central del término reposa en la capacidad de evidenciar y comprender una de las formas en que son sostenidos en el tiempo los dispositivos racializantes que operan en nuestras sociedades latinoamericanas poscoloniales, a través de lo imaginario.⁷ En palabras de la autora, la noción comprende “que la naturalización de las asimetrías en la vida social fundadas en lo racial son sostenidas a través de dispositivos relacionales que involucran aspectos simbólicos o discursivos, institucionales y subjetivos” (Catelli, 2021, pp. 99-100). En ese sentido, la noción de lo racial refiere a

un registro analítico de los mecanismos a veces subrepticios con que opera la racialización. [...], capaz de alejarse de “la raza” y los cuerpos como objetos para, en cambio, visibilizar la relacionalidad de los elementos en juego en la racialización (discursos, prácticas, espacios, sujetos). (Catelli, 2021, p. 101)

Así, esta noción posibilita un análisis con mayor profundidad y complejidad del problema de lo racial, desde la dimensión de lo imaginario, y comprenderlo en términos de colonialismo interno (De Oto y Catelli, 2018), como construcciones subjetivas coloniales que nos atraviesan a todxs y nos ubican como agentes centrales en la perpetuación de la diferenciación/clasificación de lo racial y otras tramas del racismo.

Ahora bien, los ejes de análisis de la investigación (a saber: las teorías y prácticas pedagógicas, lo imaginario racial y otras marcas de la colonialidad) se construyen a partir de los aportes del amplio campo de teorías que –siguiendo a Eduardo Grüner (2016)– podemos llamar “críticas periféricas y/o latinoamericanas” (p. 20). Esta idea se propone superar las separaciones que se presentan al momento de hablar de las teorías críticas a lo(s) colonialismo(s)⁸ en tanto corrientes diferentes y excluyentes, para posibilitar, en cambio, una hibridación teórica con mayor capacidad comprensiva de lo social, aunada en la crítica a la modernidad/colonialidad.⁹ El autor las define como un conglomerado que apunta “a producir una crítica teórica –con aspiraciones de consecuencias prácticas– del trabajo y las lógicas de la colonialidad de poder/saber en nuestro continente” (Grüner, 2016, p. 20).

Desde allí es posible problematizar y cuestionar la idea de formación en trabajo social, en tanto categoría que alude a los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero desde una lógica de acuerdo con la cual lxs sujetxs que aprenden funcionan como una tabula rasa, un algo (objeto) que requiere de “forma” y contenido. En su lugar, se propone hablar de las teorías y las prácticas pedagógicas. Esta idea insiste en la diversidad de teorías y prácticas que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo por teorías aquellos fundamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos, éticos y políticos que sustentan la elección de los contenidos, la construcción de los programas y las formas concretas de enseñanza. Por prácticas pedagógicas se entiende a aquellas formas y materialidades concretas situadas que adquiere la relación pedagógica –entre quienes enseñan y quienes aprenden– en el mismo espacio-tiempo compartido (aula). El aporte se sustenta en la relación pedagógica sobre la que ha teorizado Enrique Dussel (1996), en la que se revaloriza el cara a cara y se invierte la lógica moderna-colonial

poscoloniales, quien a partir del nudo teórico que se nutre de los aportes de Cornelius Castoriadis, Frantz Fanon, Michel Foucault y Homi Bhabha, propuso la categoría teórica de imaginario racial.

7 Por supuesto, no es el único; se suma a ello la construcción de silencios sobre lo colonial (Añón y Rufer, 2018) (y como deriva de ello, agregó, de lo racial también), o bien de la “producción de ausencias”, tal como propone Boaventura de Sousa Santos (2006).

8 Como las teorías decolonial, descolonial y poscolonial; los estudios culturales, los estudios subalternos, etcétera.

9 Esta noción es planteada por el grupo Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad a partir del surgimiento del conocido giro decolonial, línea de pensamiento que tiene a Aníbal Quijano (2000) y Walter Dignolo (2014) como referentes centrales. Sin embargo, es este último quien explica que la modernidad posee una cara oculta (apelando a la doble cara de una moneda como metáfora) y que ella es la colonialidad.

tradicional –enraizada en la pedagogía tradicional– de acuerdo con la cual el profesor es el que sabe y el estudiante aprende, tal como lo propone la categoría. Así, el autor, de forma cuasi antagónica, propone que dicha relación sea entendida en términos de co-implicación, co-construcción, co-laboración en el proceso de aprendizaje, fundamentos que son recuperados para vislumbrar y comprender las prácticas pedagógicas en las aulas de trabajo social atravesadas por la colonialidad del poder-saber (Lander, 2000; Quijano, 2000).

De lo que se trata es de poner bajo sospecha el espacio-tiempo de la Universidad en tanto institución marcada y atravesada por la Modernidad-colonial,¹⁰ en un proceso que la ha constituido como centro legitimado y legitimador del saber. Este proceso es el que algunos autorxs han dado en llamar la lógica de la colonialidad del saber (Lander, 2000; Castro Gómez, 2007). Para ello, se requiere investigar los propios espacios académicos de la educación superior que hacemos y habitamos, particularmente la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), donde se sitúa el universo de estudio. Se elige el trabajo social en tanto disciplina que “enmarca su práctica profesional justamente en esos espacios donde el horror colonial deja de ser una retórica trágica para convertirse en una materialidad” (Hermida y Meschini, 2017, p. 28); dada su capacidad interventora en lo social y su cercanía con los sectores populares y/o empobrecidos de la población, su vinculación particular con la “alteridad negada” por la modernidad-colonial (Grüner, 2016).

Finalmente, es necesario comentar que el problema de investigación se construye entrelazando y poniendo en tensión las concepciones de distancia óptima en la relación nosotrxs-otrxs en la investigación (Meschini et al., 2021), como así también lo subjetivo/objetivo de la problemática racial, ya que todxs nos constituimos en la trama de lo imaginario racial en relación con lo institucional (Catelli, 2021), y de la colonialidad. En otras palabras, la apuesta epistemológica propone ensayar las posibilidades de desarrollar desde lo metodológico una investigación situada que sea congruente con los enunciados teóricos y críticos del pensar desde aquí, desde América Latina (Grüner, 2016).

De los interrogantes iniciales a las aulas del Trabajo Social; algunos análisis posibles

Aquí la intención es organizar la presentación de algunos de los datos obtenidos en el trabajo de campo realizado en relación con los ejes centrales de la investigación, a saber: 1) las teorías y las prácticas pedagógicas; 2) la circulación silenciada y negada de lo racial, en tanto construcción imaginaria de lo racial; y 3) otras marcas de la colonialidad del poder-saber.

En cuanto a lo metodológico, se puso en marcha una investigación cualitativa, a través del método etnográfico (Rockwell, 2009; Guber, 2011), el cual contempla la realización de observaciones participantes de clases, entrevistas en profundidad a docentes, análisis de documentos (programas y materiales de lectura-estudio) y la elaboración de notas y registros (escritos, audiovisuales o sonoros). Los datos aquí presentados preliminarmente provienen de las observaciones participantes de clases desarrolladas durante el ciclo lectivo académico del año 2022.

El universo de estudio fue acotado por la selección intencionada de unas ocho (8) asignaturas de las catorce (14) que componen el Área Específica, teniendo en cuenta cuestiones de viabilidad (permisos otorgados o denegados para observar las asignaturas) y la saturación de la muestra. Las asignaturas observadas del área¹¹ se organizan desde segundo hasta quinto año

¹⁰ La sospecha propone enunciar, evidenciar y analizar las marcas que aún perduran en sus estructuras, espacios y discursos, ya sea de la colonialidad del poder (Quijano, 2000), del saber (Lander, 2000; Castro-Gómez, 2007), del ser (Maldonado Torres, 2007) o del género (Lugones, 2008).

¹¹ Las asignaturas observadas fueron: Intervención Social con Grupos (segundo año); Intervención Social y Abor-

de la licenciatura y se dividen entre aquellas destinadas a la realización de prácticas profesionales y las dedicadas a abordar aspectos teóricos-metodológicos específicos de la intervención profesional en trabajo social.

A través de los datos obtenidos en las treinta y nueve (39) clases observadas se pudo analizar, de manera general a todas las asignaturas,¹² una notable presencia de diversas teorías críticas periféricas y/o latinoamericanas que posibilitan la contemplación en las discusiones de cuestiones vinculadas a lo racial. Generalmente, se tematiza lo racial en los espacios de clase al plantearse o analizarse situaciones problemáticas específicas y situadas frente a las cuales se ensayan posibles comprensiones e intervenciones. En la mayoría de los casos, se evidencia allí la múltiple imbricación de diferentes opresiones, como por ejemplo, edad, género, clase, raza, sexualidad, etc. Además, se problematiza la cuestión racial, particularmente las prácticas-discursos racistas y el racismo en general, explicitando que existen determinadas cuestiones que inciden en la racialización de determinados sectores o sujetxs, tales como situaciones socioeconómicas complejas; habitar espacios-geográficos periféricos de la ciudad; patrones estéticos específicos; nacionalidad de origen, por cuestiones de migración o ancestralidad, etc. En relación con la problemática de género y su tematización, lo racial aparece mayormente solapado; sin embargo, a partir de la crítica a las diferencias jerárquicas de género o edad, se suman otras dimensiones de opresión, como la de "raza". Así, el tema ha sido generalmente nombrado a través de dicha noción o bien mediante la de "racismo".

En cuanto a la relación pedagógica, se evidencia un notable reconocimiento de la importancia del cara a cara en retrospectiva y en comparación con las formas de cursada durante la pandemia de COVID-19 y la disposición del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO). De igual modo, la participación estudiantil y el diálogo entre estudiantes y docentes fue tendencia en la amplia mayoría de las materias. Aun así, la centralidad en la toma de la palabra durante las clases fue de lxs docentes, incluso cuando algunxs de ellos motorizaran la participación estudiantil en sus clases.

Finalmente, en cuanto a otras formas o marcas de colonialidad presentes en las clases observadas, estas se evidenciaron en la distribución separada de asignaturas teóricas y asignaturas prácticas, aunque ambas abordaran contenidos y discusiones similares en las aulas. También se observó una preponderancia del saber-hacer del trabajo social fundamentalmente vinculado a la intervención en instituciones, aun cuando la Ley Federal de Trabajo Social 27.072 establece la docencia y la investigación como formas de ejercicio profesional (Art. 9), cuestión que algunxs actorxs problematizaron.

Reflexiones finales

A modo de conclusión tentativa y provisoria al trabajo de campo desarrollado, cabe destacar que lo imaginario racial aparece relacionado fundamentalmente con el tema del silencio o silenciamiento. Sobre ello han teorizado Añón y Rufer (2018), vinculado al silencio de lo colonial, sin embargo, se comprende aquí que el silencio sobre lo racial constituye una deriva de ese silenciamiento fundante. En ocasiones, el silencio obtura la posibilidad de evidenciar un problema racial, por lo que el imaginario consiste en la inexistencia de problema alguno

daje Territorial (tercer año); Metodología del Trabajo Social - Caso Social Individual (cuarto año); Taller de Práctica Integrada - Nivel III-DDHH en Territorio (segundo, tercer y cuarto años); Supervisión de las Intervenciones Sociales (quinto año); Seminarios electivos Eje I: Género y Derechos Humanos (tercer año); Seminarios electivos Eje II: Problemáticas Sociales Contemporáneas (cuarto año); y Seminarios electivos Eje III: Pensamiento Crítico (quinto año).


¹² La lógica de la investigación y de esta presentación preliminar de datos no busca responsabilizar a lxs sujetxs participantes de los espacios por llevar adelante determinados discursos y prácticas, sino comprender que estos se inscriben en una tensión compleja, entre la perpetuación de prácticas-discursos coloniales y prácticas-discursos descolonizadores.

vinculado a ello. En otros casos, la omisión de lo problemático racial es problematizado –tanto por estudiantes como por docentes– dando lugar a un imaginario racial que problematiza el silencio sobre lo racial. Quiero decir: el mismo imaginario es problematizado. Como el abordaje del problema de lo racial es generalmente teórico, alejado y/o desimplicado, resulta complejo determinar lo imaginario racial existente entre lxs actorxs; sin embargo, los discursos referidos a lo racial siempre están marcados por la crítica de la diferenciación racial y la necesidad de problematizar toda posición racista. Este fenómeno puede comprenderse por la posición que ubica a lxs trabajadorxs sociales en la defensa de los derechos humanos tal como lo establece la Ley Federal de Trabajo Social. A partir de diferentes discursos, es posible decir que lo racial es comprendido por su imbricación o intersección con otras matrices de opresión y no de manera aislada o diferenciada.

La relación pedagógica observada, aun cuando no se plantea en términos colaborativos –como propone Dussel (1996)– tampoco supone la reproducción de una lógica verticalista y unidireccional, dadas las instancias de diálogo entre estudiantes y docentes. De hecho, algunas docentes incluyeron durante la clase la realización de juegos para poner en práctica lo abordado, las visitas a espacios públicos para hacer la clase pública, etc. En este sentido, las clases trascendieron su formato tradicional áulico y expositivo para, en cambio, posibilitar otras formas de prácticas pedagógicas. Las lógicas de la colonialidad del saber han sido cuestionadas en variadas ocasiones al legitimarse por parte de lxs docentes otras formas de saber deducidas de la propia vida y la experiencia. Quedan, por supuesto, aristas para continuar pensando y analizando el acontecer áulico observado en la clave de la colonialidad y de lo racial, que se omiten por cuestiones de espacio-tiempo.

Referencias

- Añón, V. y Rufer, M. (2018). Lo colonial como silencio, la conquista como tabú: reflexiones en tiempo presente. *Tabula Rasa*, 29, 107-131. <https://doi.org/10.25058/20112742.n29.06>
- Castro Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO).
- Catelli, L. (2021). Lo racial como dispositivo y formación imaginaria relacional. En L. Catelli, M. Rodríguez y P. Lepe-Carión (Comps.). *Condición poscolonial y racialización: una propuesta colectiva, transdisciplinaria y situada* (pp. 99-129). Qellqasqa.
- De Oto, A. y Catelli, L. (2018). Sobre colonialismo interno y subjetividad notas para un debate. *Tabula Rasa*, 28, 229-255. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.10>
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*, 4ta. ed. Nueva América. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Grüner, E. (2016). Teoría crítica y contra-modernidad. El color negro: de cómo una singularidad histórica deviene en dialéctica crítica para “nuestra América”, y algunas modestas proposiciones finales. En J. G. Gandarilla Salgado (Coord.). *La crítica en el margen: hacia una cartografía conceptual para rediscutir la modernidad* (pp. 19-60). Akal.
- Guber, R. (2011). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Hermida, M. E. y Meschini, A. P. (Comps.) (2017). *Trabajo Social y descolonialidad. Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social*. EUDEM [Colección Indisciplina(s)].
- Lamborghini, E., Geler, L. y Guzmán, F. (2017). Los estudios afrodescendientes en Argentina: nuevas perspectivas y desafíos en un país “sin razas”. *Tabula Rasa*, 27, 67-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.445>
- Lander, E. (Comp.) (2000). La colonialidad del saber: *eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://bit.ly/45cd6iB>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-102. <https://bit.ly/3qcxamj>
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad el ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). IESCO.
- Meschini, P. F., Mouján, I., Sosa, T., Rampoldi, R., Dahul, M. L., Medvescig, F., Pollini, O., Brull, D., Saba, M. y Muñoz, P. (2021). Alternativas al monocultivo metodológico: implicancias y cercanías en los procesos de producción de conocimiento en Trabajo Social. En S. Martínez, J. Agüero y P. Meschini (Coords.). *Entramados epistemológicos en Trabajo Social. Contribuciones para un sentipensar-hacer situado, feminista, descolonial e intercultural* (pp. 217-246). Fundación La Hendija.
- Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad. Lógica de la colonialidad y Gramática de la descolonialidad*, 2da. ed. Ediciones del Signo.

- 
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sousa Santos, B. de (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.
- Wade, P. (2017). Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje. *Tabula Rasa*, 27, 23-44. <https://doi.org/10.25058/20112742.443>



Fuegia - Revista de Estudios Sociales y del Territorio
Volumen VI - Número 1
Tierra del Fuego, Argentina, 2023
Creative Commons 3.0