

# INDISCIPLINADOS

Aproximaciones a sentipensar  
la investigación

Lia Zóttola

Compiladora



EDUNSE  
editorial universitaria

**Indisciplinados**  
Aproximaciones a sentipensar  
la investigación

Ciencia y técnica

Lia Zóttola  
Compiladora

**Rector**  
Ing. Héctor Rubén Paz

**Vicerrectora**  
Mg. María Mercedes Díaz

**Directora de la Coordinación de  
Comunicaciones y Medios Audiovisuales**  
Lic. María Eugenia Alonso

**Directora Editorial**  
Mg. Ester Nora Azubel

**Indisciplinados**  
Aproximaciones a sentipensar  
la investigación



---

Indisciplinados. Aproximaciones sentipensar la investigación / Lia Zóttola... [et al.]; compilado por Lia Zóttola. - 1a ed. - Santiago del Estero: EDUNSE, 2018.

112 p.; 25 x 14 cm.

ISBN 978-987-4456-01-4

1. Ciencias Sociales. I. Zóttola, Lia II. Zóttola, Lia, comp.  
CDD 301

---



Libro  
Universitario  
Argentino

**Diseño editorial y maquetación:** Noelia Achával Montenegro  
**Diseño de tapa:** María Eugenia Alonso y Noelia Achával Montenegro  
**Edición:** Eva Gardenal Crivisqui  
**Ilustraciones:** María Emilse Orosco

© de la Compilación Lia Zóttola, 2018  
© **EDUNSE**, 2018  
Av. Belgrano (s) 1912 - G4200ABT  
Santiago del Estero, Argentina  
email: infoedunse@gmail.com  
www.unse.edu.ar/edunse

Las opiniones expresadas en los libros publicados por **EDUNSE** no necesariamente reflejan los puntos de vista de la Coordinación de Comunicaciones y Medios Audiovisuales, ni del Comité Académico u otras autoridades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Cualquier tipo de reproducción total o parcial de este libro, no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

## ÍNDICE

PRÓLOGO .....	11
PRESENTACIÓN .....	15
CAPÍTULO I.....	21
"Y estaba donde nació lo que buscaba por ahí"	
LIA ZÓTTOLA	
CAPÍTULO II.....	31
Una picada desde la Silvicultura a la Psicología social	
MARÍA MAGDALENA ABT Y MIGUEL BRASSIOLO	
CAPÍTULO III.....	45
Algunas orientaciones para no perderse en el laberinto: el contexto de investigación	
LIA ZÓTTOLA Y MARÍA MAGDALENA ABT	

CAPÍTULO IV .....	51
¡Soy sachero!	
MARÍA MAGDALENA ABT	
CAPÍTULO V .....	77
Las EFA como espacio de disputas	
PAOLA GRIGGIO	
CAPÍTULO VI .....	97
Silencios que hablan, enunciaciones que callan	
MARCELA CASTRO	
CAPÍTULO VII .....	123
Crónicas de la esperanza en la transformación de identidades en riesgo	
GUSTAVO CORTÉS	
CAPÍTULO VIII .....	145
Metodologías In-Disciplinadas	
ANALÍA GUZMÁN	
DE YAPA .....	163
Aquí tienen pa'l avío	
FEDERICO RIVAS	
Los autores .....	169

## PRÓLOGO

Tengo el enorme agrado de presentar este interesante e incitante libro, cuyas particularidades lo transforman en una obra singular. Trae una marca fresca de apertura multidisciplinaria, una atmósfera que traspasa el ámbito académico estricto, y proporciona una mirada mucho más allá, realista y personalizada, sobre la integralidad del universo sociocultural y biofísico indisociable que constituye la vida de los campesinos.

La profesora Lia Zóttola, creadora del libro y autora de las páginas iniciales que lo "develan", fue muy asertiva al destacar que en el texto se presenta mucho más que datos de investigación; aquí está expuesto el conocimiento polifacético empapado del genuino sentimiento de los autores de esa feliz y proficua construcción colectiva. En esta exposición autoral, la conjugación común "camina" junto con la identidad de cada uno de ellos.

Conocí a Lia, en 2014, durante el final de una tesis doctoral en el Programa de Posgrado en Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), ella como

co-directora de la tesis y yo como evaluador, miembro del Jurado. Ahí ya se podían percibir las pinceladas de esa psicóloga “indisciplinada” (¡qué bien!) que no se contenta con la “caja” de su formación académica, que se arriesga, que siente (y sabe) que para dignificar la existencia “es necesario navegar” en el sentido trascendente que evoca Fernando Pessoa. La tesis *El bosque como espacio multifuncional para familias campesinas de Santiago del Estero* de la ingeniera forestal María Magdalena Abt, otra “navegante indisciplinada”, establecía, en aquel momento, un inusitado “puente” entre la silvicultura (ciencia de los árboles para fines utilitarios) y la psicología social, algo absolutamente fuera de lo común en el campo forestal y también de la psicología *stricto sensu*. Esa impensable conexión, implícita en esa tesis, está vigorosamente explícita en este libro, como una nueva y fecunda rama en un árbol en crecimiento.

Las páginas del libro patentizan el sentimiento de inquietud, la voluntad y la disposición de “navegar” más allá, de trascender los límites académicos a favor de un sentir, un pensar propio, y de esa manera, sintiéndose parte de la cosmología del otro (el campesino y su complejo mundo) expresar la realidad visible y no visible. Ello se evidencia tanto en la parte que da cuenta de la convergencia entre la psicología y la silvicultura, como en los vibrantes apuntes de las tesis de los jóvenes investigadores.

En los capítulos que componen este libro, encadenados por lazos estrechos que no permiten tergiversación sobre la esencia de lo que tratan, los autores se refieren a la realidad del tejido social identificado de pronto sin lejanía alguna, ya sea hablando de las interrelaciones con el espacio biofísico, o sea dialogando con la identidad (individual y colectiva) de los jóvenes, adultos y de la familia. Reflejan, de esa manera, nuestra humanidad común, nuestro *link* identitario. Por otra parte, al aproximar la narración a la realidad, los autores asumen una condición especial, como un corresponsal que se obliga a ser testigo de todo cuanto da a conocer al lector.

La integración de dimensiones epistemológicas y ontológicas para identificar, comprender y describir la realidad (de uno y otro), está muy clara en el libro y es lo que le da vida, le hace pulsar, le da “el ánimo”, conforme describe Leonardo Boff en su magnífica obra *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*, que trata del “cuidado esencial” que es cuidar de sí, del mundo y del otro. ¡Hay ese cuidado en este libro!

La lectura de esta obra me permitió, de una manera sencilla, intensa y agradable visitar el tramo vivo de los cosmos social y ambiental de la ruralidad campesina santiagueña, que refleja a su vez, el “cosmos” humano en su amplia magnitud. Me permitió “navegar” por otros “mares” (acompañando a los autores en su mágica trascendencia), consolidar conocimientos y agregar muchos otros que desconocía totalmente.

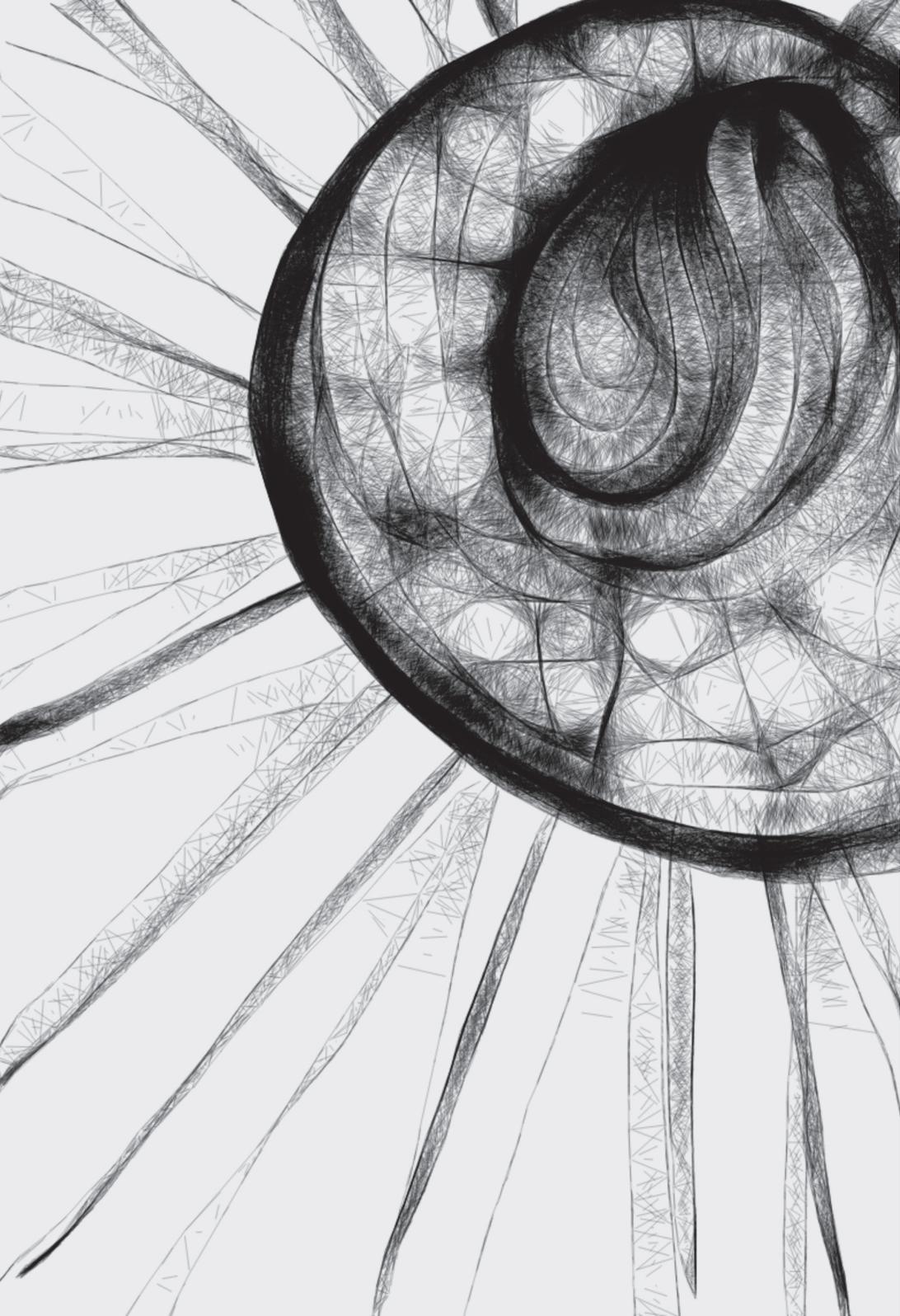
En este contexto, la idea de los autores es compartir sus experiencias para que el lector logre fácilmente lo que a todos ellos les costó tanto: exponer su propio “sentipensar” y “mostrarse”, “mostrando” al otro.

Este libro es una incitación a pensar, reflexionar y disfrutar mediante su múltiple mirada ético-política y su armoniosa “polifonía”, que integra saberes, “haceres” y sentimientos muy bien conjugados.

Espero que disfruten la lectura de este libro tanto como yo he disfrutado.

Ivan Crespo Silva<sup>5</sup>

5 Ingeniero Forestal, MSc/Dr., Profesor/Investigador Titular de la Universidad Federal do Paraná – UFPR. Presidente de la Sociedad Brasileña de Sistemas Agroforestales - SBSAF. Coordinador del Posgrado en Ciencias Forestales de la UNSE.



## PRESENTACIÓN

Este libro hace un recorte de los ejes de investigación planteados en el Proyecto “Cuestiones socio-ambientales relacionados a los procesos de la vida de los campesinos: identidades colectivas – territorialidad – desarrollo integral”. 2012-2015 Código 23/D/153 que acabamos de concluir y que fue financiado por el CICYT-UNSE, vinculado al CITSE-CONICET-UNSE. Escribir un libro mostrando de dónde venimos y hasta dónde hemos llegado en nuestros propios procesos del investigar, sin que sea un informe de resultados tradicional, es parte de lo que somos.

El Proyecto tuvo cinco ejes de trabajo: políticas públicas, territorialidades, estilos de vida, identidades colectivas e intervenciones técnicas. Como campos de trabajo se eligieron comunidades de dos Escuelas de Familias Agrícolas (EFA) de Santiago del Estero. Sin embargo, los capítulos que constituyen el cuerpo de este libro exceden los límites del proyecto mencionado, en tanto fue imposible truncar para el relato el devenir de la construcción lograda en un largo camino. Los tiempos que aquí emergen son tiempos no cronológicos de tres proyectos

de investigación institucionalizados en el circuito de Ciencia y Técnica de la universidad y de organismos técnicos.

Tenemos la intención de dar cuenta de los diversos procesos de construcción del conocimiento tal como los fuimos viviendo tanto de manera individual como grupal. Intentamos escapar de los moldes que ofrecen solo una manera de encarar el proceso de investigación. Por esta razón fundamental, el lenguaje y el acento de cada capítulo tienen la particularidad del "sentipensar" de cada autor. Fals Borda<sup>6</sup> plantea la necesidad de pensar en un sujeto "sentipensante", que sostenga la ligazón estrecha entre "la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad".... Este gran sociólogo colombiano fue uno de los maestros que marcó los caminos hacia el proceso de conocer y analizar las realidades, las que resultaron inspiradoras y nos llenaron de ansias de caminar hacia un conocimiento que reconocemos indisciplinado. Tanto en el sentido de no planificar las categorías de análisis previo al conocimiento de lo que la vida cotidiana pudo mostrarnos, como en el sentido de saltar los límites de las disciplinas que legitimaron nuestras formaciones académicas.

Este libro es polifónico como nuestros encuentros de trabajo cotidiano, la pieza musical que resuena todo el tiempo en el fondo de las escenas, es la misma: lo interdisciplinar indisciplinado<sup>7</sup>. Fuimos aprendiendo a componer y descomponer

6 Fals Borda, Orlando, 1925-2008. *Una sociología sentipensante para América Latina* en Victor Manuel Moncayo Compilador. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

7 Al concepto del indisciplinamiento, como estrategia posible para la construcción del conocimiento académico le di significado por primera vez, cuando un día la escuché decirlo en un encuentro de investigación a la profesora María Paula Meneses. (una señora mozambiqueña, investigadora del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, Portugal). Ella hablaba de la riqueza de

piezas con el arte y la arte-sanía del proceso que da cuenta de que construir y de-construir conocimientos y saberes, sucede en la trama del tejido que la vida cotidiana va siguiendo en las experiencias colectivas. La reflexión académica "científica", en nuestro caso, fue alimentada de la reflexión vivencial que problematiza y filosofa existencialmente desde el para qué de la academia, al porqué de esas vidas.

Tal como Egon Guba e Yvonna Lincoln<sup>8</sup> plantean, las cuestiones del método son secundarias frente a los paradigmas que dan cuenta de la cosmovisión, del sistema de creencias que guía ontológica y epistemológicamente a los investigadores. Los caminos alternativos a los caminos tradicionales de la ciencia nos han permitido comprender la imposibilidad de pretender un conocimiento descontextualizado, tanto en sentido ontológico como epistemológico. Cada parte de este libro, de una u otra manera, responde a las tres cuestiones fundamentales a las que estos autores entienden debe responder un paradigma: ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Se esclarece la cuestión ontológica al asumir cuál es la concepción con la que miramos la realidad. La vida cotidiana es multidimensional, está cargada de emociones y podemos dar cuenta de ella cuando emerge como significada por ser vivida. La cuestión epistemológica deviene de la posición que asume quien conoce y dependerá de lo que puede conocerse de esa realidad. Admitimos que lo que somos capaces de conocer estará ligado a lo que fuimos capaces de construir en conjunción con el equipo y la comunidad. Para llegar hasta allí,

---

salirse de lo disciplinar para aprender desde otros lugares que no encajan en una disciplina sino en la diversidad de diálogos surgidos fuera de esos límites.

8 Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (1994). "Competing paradigms in qualitative research" en N. Denzin y Y. Lincoln (editores) *Handbook of qualitative research* (105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.

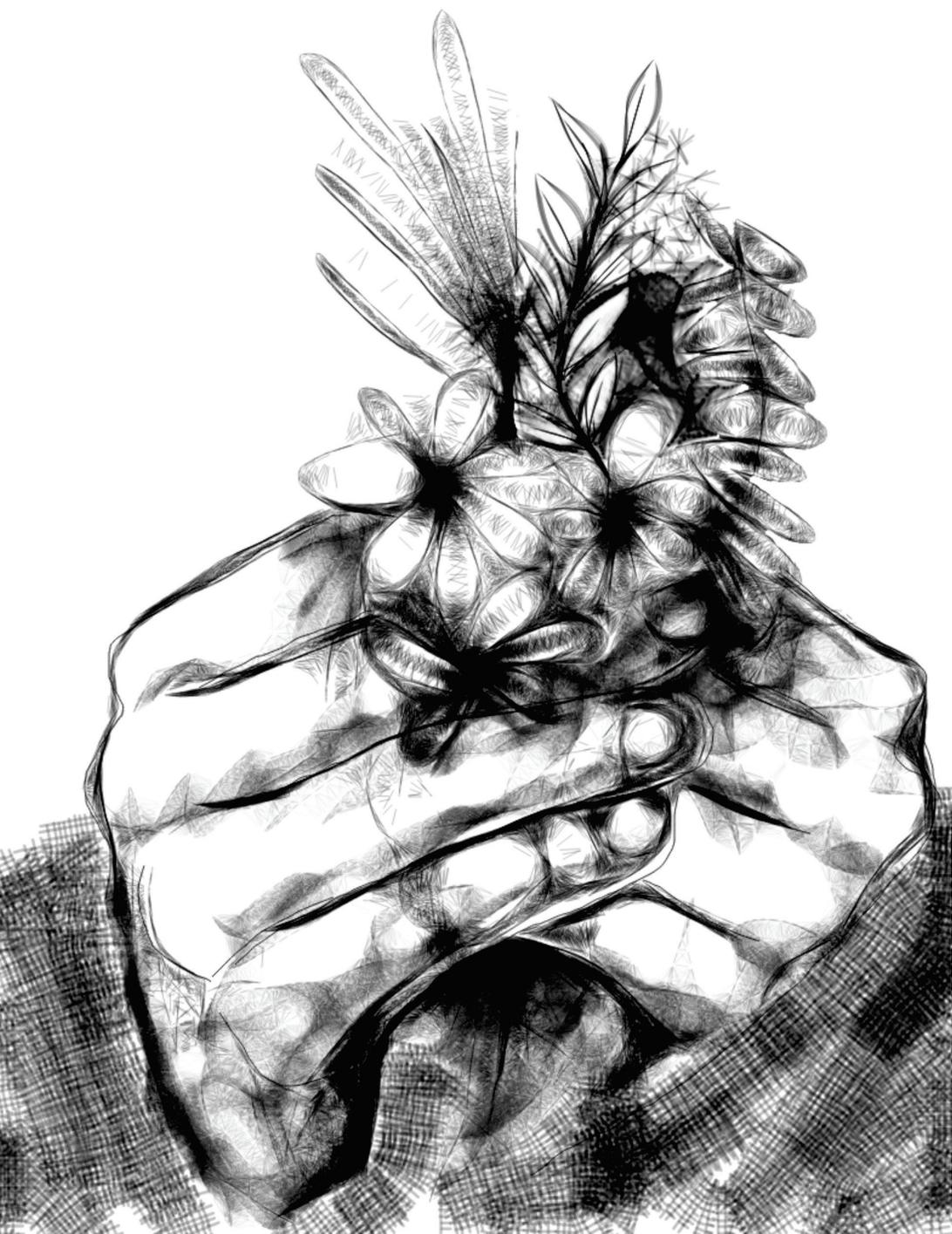
nos decidimos por formas metodológicas que enriquecieron las formas tradicionales y que nos permitieron dar pasos más seguros en el camino emprendido.

El lector se encontrará con dos apartados en el texto, uno inicial con dos capítulos que dan cuenta del encuentro entre la Psicología y la Silvicultura en una suerte de apuesta a “una boda mística” al decir de Carl Gustav Jung, como encuentro de contrarios en los que se produce una realidad distinta: ni lo uno ni lo otro, es lo tercero que no estaba previsto, lo que nos dio sentido.

Luego de estos dos capítulos, sigue la segunda parte en la que el lector encontrará una suerte de introducción a los procesos logrados por los integrantes más jóvenes del equipo. En ellos se sintetizan la emergencia de sus temáticas de tesis de posgrados con el encuentro en los espacios de trabajo de los proyectos de investigación. A continuación se incluyen capítulos de orden más bien teórico y finalizamos con uno metodológico.

Dejamos en sus manos y al descubierto, lo que fuimos siendo/haciendo a lo largo de este camino.

Lia Zóttola



## CAPÍTULO I

“Y estaba donde nació lo que buscaba por ahí”<sup>9</sup>

LIA ZÓTTOLA

Vivir en medio no es una metáfora, es una realidad de mi vida cotidiana. Vivo en medio, entre el lugar donde nació y el lugar donde trabajo. Entre la montaña yungueña y la planicie seca, el lago; vaivenes de la vida que me llevaron a lugares con tanto contraste.

En Tucumán, decidí muy tempranamente ser psicóloga o nada. Desde adolescente la psicología fue para mí un viaje a un universo infinito en la vida, en todos los sentidos. Más tarde, descubrí que la psicología social era mi estación preferida. Después comprendí por qué algunos maestros de este oficio insistían en la idea de que, definitivamente, la psicología siempre es social. Transitando algunos caminos obligados y otros optativos, llegué a la psicología comunitaria; en otro trecho, a la conclusión de que “sitiarla” en el campo de la salud

<sup>9</sup> Verso de la letra de la canción *Entre a mi pago sin golpear*, chacarera de Peteco Carabajal, cantautor santiagueño.

en exclusiva era una injusticia. Creo que la psicología puede emerger o estar entretejida en tantos ámbitos de la vida humana como la presencia de sujetos sea posible. Así que pensé que podía indagar sobre este abanico de posibilidades imaginadas en otros campos identificados como “no psi”, pero ámbitos humanos<sup>10</sup> en definitiva.

Pienso que la psicología puede aportar e indisciplinarse/me en otros bailes, así que un día decidí salir a pasear llevandola a otros campos, a conocer gente nueva. Ya en Santiago del Estero, llegué no sé muy bien cómo al Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), me invitaron a dar unos seminarios sobre grupos, comunidades y otras “yerbas” de la psicología. Resulta que ese campo tan disciplinado de las Ciencias Agrarias buscaba sorprenderse... y nos sorprendimos. No tardamos mucho en percatarnos que podían ser útiles unos buenos mates entre estos espacios de la ciencia, mientras dejábamos a un lado las discusiones “epistemofílicas”, al decir de Pichón Rivière, de quién es el blando y quién el duro; no se trataba de medir fuerzas sino de sumar habilidades y destrezas para campear la vida.

Después decidí dar otros pasos más por esos caminos nuevos, provocando un distanciamiento del estricto campo terapéutico. Y así comenzó esta parte de la historia que voy a recrear aquí.

En esa incursión novedosa por otros “cosmos no psi”, me invitaron a dar un Seminario Optativo en la Licenciatura en Ecología, en la Facultad de Ciencias Forestales. ¿Qué hacía una psicóloga en forestales? La broma de que alguien necesitaba ser atendido por no estar bien de salud mental, aparecía como broma a cada rato, más que el motivo por el cual había sido invitada. ¿Qué tenía para compartir allí? Fundamentalmente la

10 Del latín *humus*, tierra. Lo que viene de la tierra.

cosmovisión de esta psicología socio-comunitaria reflexiva y comprometida que creció en América Latina nutrida de educación popular, de teología y filosofía de la liberación, de la sabiduría que crecía en las calles y en los escenarios de los movimientos sociales. Esta psicología política socio-comunitaria, que aporta una concepción epistemológica básicamente interdisciplinaria, es una psicología que se reconoce constructivista, que admite como innegable la concepción activa y decisoria de los sujetos en su vida y asume los dispositivos sociales como relacionales, integrales y holísticos. Reconoce, además, la necesidad epistemológica de integrar los conocimientos científicos y populares, porque valora en esa construcción, nuevos saberes desde la horizontalidad y complementariedad de subjetivaciones en una lógica mutuamente legitimadora. Tiene como propósito esencial la transformación social de la realidad, concibiéndola en su condición de materialidad histórica y dialéctica como el resultado de una construcción colectiva y dinámica, factible de ser transformada por la acción humana. Es una psicología que centra su interés en el cambio social concibiendo que la participación comunitaria es clave en el proceso. Estos aportes, complementados con los procesos metodológicos del trabajo comunitario, fueron los que más sirvieron en ese contexto en el que no había que vencer a nadie sobre la integralidad del universo y la necesidad de tener una mirada ética-política de la vida en su conjunto.

Así, poco a poco, fue más fácil encontrar gente que, a veces sin saberlo, eran desobedientes e indisciplinados, que buscaban complementar miradas desde otros saberes. Desde un posgrado de la facultad de agronomía creyeron que podrían provocar alguna curiosidad por estos caminos de “lo social” así nos llaman los maestrands. Efectivamente alguien fue y se movilizó con estos aportes que parecen novedosos en un ámbito donde “lo social” pertenece al edificio de enfrente. En ese curso, emergió una ingeniera forestal que estaba en el semi-

nario buscando respuestas a preguntas que solo ella conocía. A las semanas apareció en mi oficina averiguando sobre más bibliografía, contando sobre su tema de tesis. Al tiempo, volvió a aparecer describiendo a su equipo de investigación; más tarde nos encontramos, no me acuerdo si por casualidad (en el caso de que estas existan), con el director de ese equipo de investigación, otro ingeniero forestal.

Cuestión que un día no muy lejano de los encuentros casuales, estaba reunida con todos ellos, en su lugar habitual de mates "silviculturosos". Nadie tenía muy en claro el por qué estábamos juntos pero nos sentimos contentos, expectantes, ilusionados. Comenzamos a sospechar que teníamos más cuestiones en común de las que hasta ese momento éramos capaces de concienciar y verbalizar. Se respiraba un aire ideológico, político, humano, ético, de entendimiento previo, como si lo hubiéramos pautado. Difíciles acuerdos en equipos de trabajo tan disímiles, tan académicamente disciplinados en distintos órdenes del deber ser de la ciencia. Creo, este fue el comienzo...

No pasó mucho tiempo y me invitaron a compartir el proyecto de investigación que estaban desarrollando, procurando que aportara saberes a los ya existentes, respecto del uso de los bosques entre campesinos con predios pequeños. Nada sabía de las acciones forestales en terreno, era lógico, ¿por qué lo iba a saber? Eso no se enseña en psicología, así que solo observaba, una observación participante; esa técnica tan valiosa de recolección de datos a la hora de trabajar en el campo etnográfico, esa que habilita una muy buena manera de conocer acerca de cómo las manos y las cabezas de otros construyen realidades que se codifican con un lenguaje que aún no se comprende, pero que desafía poniendo a prueba la tolerancia de andar por la academia portando tamaña ignorancia sobre los saberes ajenos.

Me seduce la ignorancia, me permite ser una y otra vez in-

genua, me anima a preguntar sobre lo obvio. O sea, ejercitar la psicología social, aquella que cuestiona los órdenes establecidos, la que Serge Moscovici llama ciencia subversiva, la que cuestiona el sentido común, la que se atreve a poner en duda lo hegemónico, lo legitimado, el orden social. ¿Qué orden social? ¿Acaso hay uno? ¿Cuántos son posibles? ¿Por qué uno si la realidad es una construcción colectiva? ¿Una sola realidad posible...? No, una sola realidad validada por modelos hegemónicos. Claro, esos grupos que definen el mundo posible y quién se queda en los márgenes, de ellos deviene la marginalidad. No es una condición existencial sino una categoría que convalida solo lo admitido por quienes cortan y distribuyen los quesos.

Con esas preguntas, surgidas como otras veces mirando la vida a través de los otros, se me apareció el paisaje santiagueño tantas veces observado por mí a la distancia en tantos kilómetros recorridos en mis paseos o en mis viajes de trabajo, ahí comenzó a tener otros significados. Las conversaciones filo-psicológicas se vistieron con otras ropas. Fuimos al campo varias veces. Cuando menos nos dimos cuenta los forestales hablaban de Kurt Lewin, Serge Moscovici, Maritza Montero, Ignacio Martín Baró, Enrique Pichón Riviére, Ana Quiroga y nosotros (los sociales) de especies de árboles, de las bondades de los *prosofis*, de la necesidad de escuchar sobre el inventario forestal informal que anotaron los pobladores de esas zonas en sus historias de vida. Luego, todos vimos completar sus registros en las planillas que construyeron pobladores y técnicos.

La evolución de este espacio de aprendizajes nuevos, complementarios, trasciende desde la psicología acotada, para entrar al espacio en donde lo humano integra "haceres" y saberes con "existires"; alejándose de las experiencias conocidas en el espacio interdisciplinar en el que los límites alcanzaron el aporte de algunas cuestiones centrales de la psicología y su aprovechamiento en otros ámbitos. Por ejemplo, el uso de la técnica de grupos operativos en diversos equipos de trabajo

científico y las representaciones sociales sobre tal o cual porción de la realidad, para reinterpretar procesos psicosociales. Este nuevo ámbito de de-re-co-construcciones disciplinares, o lo que con placer llamamos “campos de indisciplinamientos” como una forma de resistir a los modelos hegemónicos de la ciencia, fue creciendo aunque sin la comprensión y, obviamente, sin la valoración de los pares disciplinares/disciplinados. Cuestionan ¿cómo puede integrarse la psicología al campo forestal?; pero solo algunos se animan a preguntar en voz alta. Las respuestas pueden ser variadas pero hay una central que invalida cualquier otro cuestionamiento. La psicología aporta a una concepción de sujeto más justa, más integral, más humana. Las personas tienen historias previas a la llegada de los técnicos, la vida productiva de los campos no es diferente a la vida a secas... la vida no tiene compartimentos estancos en la ciudad ni en las zonas rurales. Los campesinos, o “sacheros”, como les gusta llamarse, son personas igualitas a nosotros. Sujetos con historias, con frustraciones y con sueños, con anhelos y fortalezas, con grietas y contradicciones, con saberes e ignorancias, se emocionan por la propia vida y las de sus otras generaciones. Igual que todos nosotros. Difícil es sacar a las comunidades del lugar de “objetos de estudio”; sobre todo porque significa compartir el lugar de sujetos.

Seguimos adelante con los encuentros de investigación, cuestionándonos y aprendiendo juntos. Lecturas, mates, encuentros, discusiones, disputas por protagonismos (luchas de egos), ignorancias, sabidurías, piscinas, sol, niños, familia, unos vinos, varias comidas, cumpleaños, viajes, todo se mezclaba... Así como la vida, como en las comunidades, las de los “sacheros” y la nuestra. Nuestros proyectos de investigación fueron abriéndose caminos al son de las demandas comunitarias, de esa experiencia de campo que nutría a las tesis y a los procesos compartidos. Los posgrados y las “novatadas”, todo se contenía en el mismo espacio que logró el nombre de “Intercátedra”.

Sin proponernos (o sí) obligamos a dos facultades a consensuar, convenir y prometerse cooperar, comprometiendo intercambios en docencia, investigación y extensión. Este acuerdo marco (marcó) entre la Facultad de Ciencias Forestales y la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, estableció el encuentro necesario para formalizar lo que desde un tiempo atrás hacíamos juntos. De manera que legítimamente los docentes, becarios, investigadores, gente allegada, todos podríamos generar más proyectos en común, transitar las clases, contribuir a este proceso de integración.

Se acabó un proyecto e iniciamos otros, crecimos en experiencias, en autoanálisis, en revisar nuestras prácticas en equipo. El proyecto “Cuestiones socio-ambientales relacionadas a los procesos de vida de los campesinos: identidades colectivas, territorialidad, desarrollo integral” se inició con las cuestiones que habían quedado en el tintero en las experiencias anteriores. Las identidades, las territorialidades y eso llamado desarrollo, eran parte de las discusiones, preguntas y problematizaciones cotidianas que surgieron de los trabajos de campo anteriores y de las reuniones de equipo. Investiguemos, algo nuevo pero no tan nuevo.

El bosque fue el pre-texto que me llevó por fuera de lo forestal, debía entender ese sistema, así que estaba atenta a cuantas novedades desde diversas epistememes y teorías pusieran luz en este camino. Entré en un torbellino de ideas y lecturas a medida que compartía los encuentros con el equipo. Las preguntas eran cada vez más movilizadoras. Decían cosas que me hacían pensar una y otra vez por fuera de la psicología, más cerca de la antropología, la filosofía clásica y política que fueron interpeándome y aún “dejan ideas picando”; algunas muy pimientas. En ese devenir de co-construcción y deconstrucción, todo incluido, apareció Rodolfo Kusch y me hizo un guiño, como dice Silvia Rivera Cusicanqui... y ahí nomás me atrapó su letra, que tan llanamente entendía lo que con difícil-

tades pensábamos. Al fin alguien que desde el norteño paisaje nacional explicaba eso que no podíamos: el estar-siendo de la gente del monte, ese vivir en tiempos que no son cronológicos sino geosincrónicos, cosmosincrónicos, ontosincrónicos. Tanta sabiduría de esta gente ¡vivir integrados!

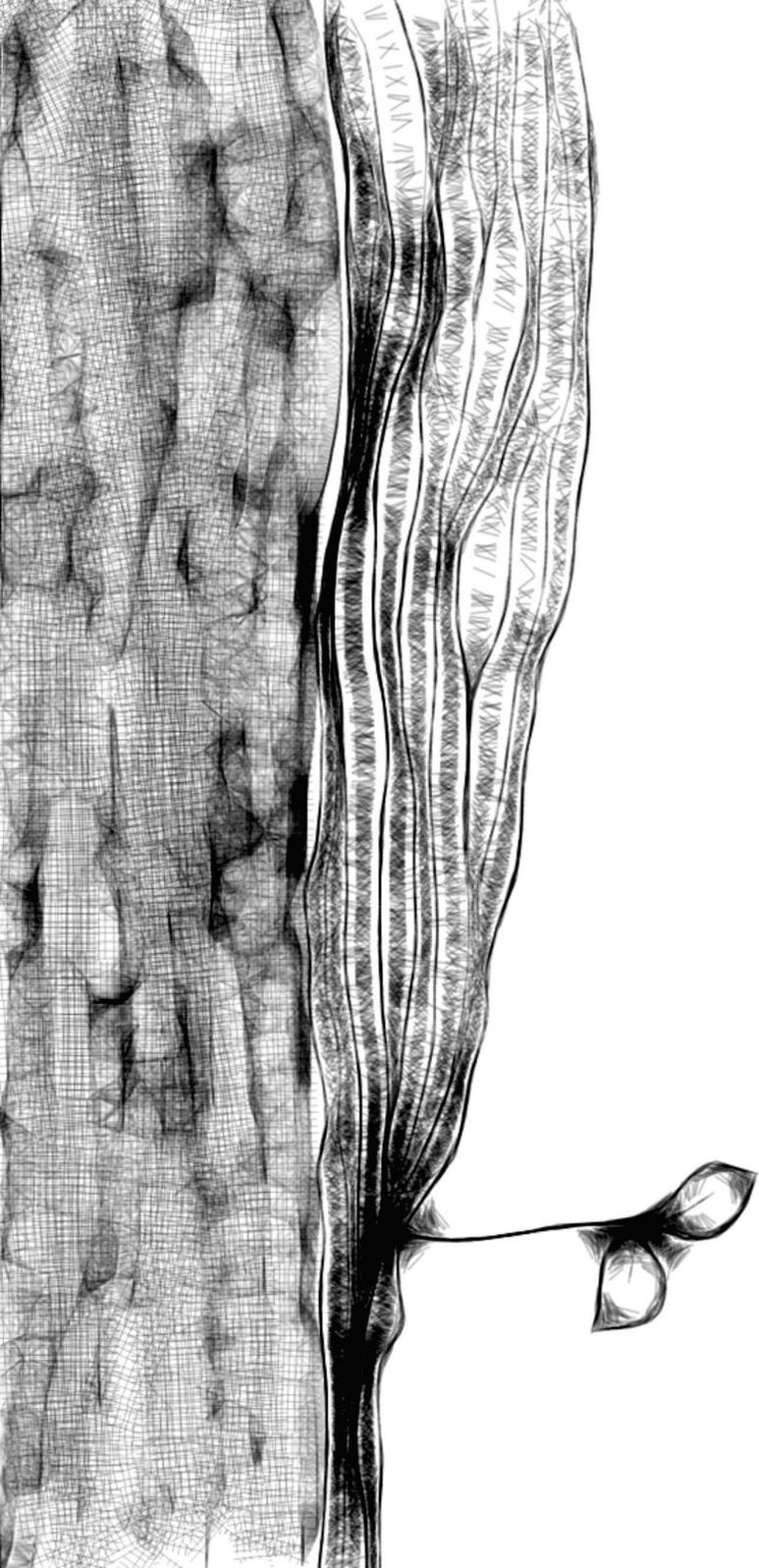
Fui a Portugal en busca de respuestas, ilusionada, colonizada por las ideas de un otro idealizado, que decía lo de otros como si todo le fuera propio. Volví frustrada, pero llena de ideas y pistas nuevas. Otra vez Kusch, pero ahora con Silvia Rivera, René Zavaleta Mercado, José Carlos Mariátegui, Walter Mignolo, Enrique Dussel (todos de estos pagos), más otros de oriente y otras latitudes: Raimon Pannikar, Partha Chatterjee, Franz Fanon. Todos, pero todos, me dieron ideas para comprender este aquí y este ahora del que había partido. Por eso digo "que estaba aquí lo que buscaba por ahí". Aun así, mi búsqueda es continua, por eso una tarde fría del octubre pasado llegué a la Quebrada de Humahuaca y me encontré tomando el té en el mismísimo escritorio de Kusch, me senté en su sillón a conversar con Elizabeth Lanata, su esposa. ¡Qué señora esa señora! Se me hizo tan familiar desde ese primer encuentro... ella pudo explicarme lo que a Kusch no le pude preguntar. Ella habla de esa psicología del norteño que Kusch reflejaba en esa filosofía que también fue cuestionada por indisciplinada, por atreverse a cuestionar los clásicos occidentales de la ciencia madre.

De este modo, resulta que pudimos ir descifrando las maneras por las que el bosque forma parte de procesos ontológicos, psicológicos, en tanto procesos estructuralmente subjetivantes. Superamos ampliamente las miradas y las prácticas que conocíamos porque estos procesos explican las diversas formas en que los sujetos se conciben a sí mismos y sus vidas. Esto puso luz para permitirnos entender algunas cuestiones más sobre las identidades, los estilos de vida y a su vez, evidenciar la interacción entre las prácticas de conservación

de la propia vida, que es a la vez, la del bosque.

Desde la psicología y la silvicultura comunitarias insistiremos ahora con más fuerzas en la necesidad de comprender la acción transformadora sin pretender "convertir" a las comunidades en "gente como uno", marcando nuestras huellas etnocéntricas. La idea de transformación para la emancipación debe tener presente que no se trata de que muden modos de vida para homogeneizarse con los cánones esperados, sino que destraben sus propios límites, aprovechen sus propios recursos, impulsen sus propias potencialidades y decidan cómo quieren vivir.

Tal vez podríamos sintetizar la convergencia de espacios teóricos y reflexivos sobre la realidad cotidiana, en este diálogo posible y fructífero que hemos hallado entre la silvicultura y la psicología socio-comunitaria, con nuevas epistemologías, plasmando un nuevo paradigma marcado por la complejidad, en dimensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas. Ontológicamente, en el encuentro íntegro entre sujetos críticos, constructores, posibilitadores de transformaciones. Epistemológicamente, en la complementariedad de saberes, en las interacciones que provocan transformaciones dialécticas, en las que los especialistas y los aprendices se funden. Metodológicamente, a partir de las estrategias de investigación-acción-intervención reflexiva y participativa, en las que las relaciones se "horizontalizan" y se potencian en la sinergia de las capacidades colectivas. Éticamente, en el diálogo de pares sostenido en el respeto y la inclusión desde la diversidad y la complementariedad. En el modo "analéctico", en el sentido de Dussel, de comulgar con el Otro como igual pero distinto, autónomo y soberano. Políticamente, en el encuentro de las posibilidades de construir espacios emancipadores a partir de la movilización de las conciencias para tener voz y decisión liberadora.



## CAPÍTULO II

### Una picada desde la silvicultura a la psicología social

MARÍA MAGDALENA ABT Y MIGUEL BRASSIOLO

#### Había una vez...

Como toda historia tiene su inicio o por lo menos un punto de partida, podríamos comenzar contando que el grupo de silvicultores tuvo una serie de trabajos previos que fueron los que despertaron la inquietud y la necesidad de acercarse a la vida y el trabajo de las comunidades campesinas. Como para situar un punto en el tiempo, mencionaremos el año 2001 cuando a partir de una solicitud de la Administración de Parques Nacionales realizamos un diagnóstico del área de amortiguamiento del Parque Nacional Copo; ese trabajo de consultoría nos permitió conocer los modos de vida de las comunidades del Norte de la provincia. También, luego de compartir caminatas por el monte, talleres de discusión, días en las escuelas rurales, charlas y comidas, caminatas bajo el sol y trayectos nocturnos por las picadas, comenzamos a pensar cómo debían ser las propuestas de manejo del bosque de manera que pudieran abarcar la diversidad de usos y de formas de vivir en y con el monte.

Otro punto de inicio fue poder trabajar en forma conjunta en esa consultoría, entre técnicos de ONG, el profesor Alberto Tasso y estudiantes de la carrera de sociología y técnicos del INTA, además de las anécdotas y los viajes compartidos; fue también una gran experiencia mirar y reflexionar, aprender sobre los anteojos y las herramientas que cada uno usaba, discutir sobre los diferentes puntos de vista que existían sobre esa realidad y poder llegar a puntos de encuentro.

Los "forestales" llegamos con una mochila llena de ideas previas que hacían parte de nuestro folklore disciplinar; algunas eran sobre la imposibilidad de pensar el manejo del bosque en pequeñas superficies. Nuestro dogma nos imponía la necesidad de superficies cuyo apellido termina en mil o más de mil, si queríamos empezar a hablar. Además, nuestros modelos y esquemas anticipaban que en el nivel provincial no quedaban bosques "productivos" para comenzar a manejar. Por último, resultaba un poco irracional proponerle manejar el bosque al sujeto más descapitalizado de todos los sujetos rurales y por ello el más urgido por la inmediatez de la vida, razón por la cual no podíamos pedirle pensar a largo plazo. Este preconceito tenía una secuencia de lógicas implícitas: la urgencia llevaba al descontrol y este a la degradación, por lo tanto los más humildes eran los mayores degradados del bosque.

Las familias que conocimos en el lugar, que fueron al final más de ochenta, vivían con ciertas particularidades por supuesto muy ligadas a la producción del bosque; algunos explotaban sus maderas, otros criaban animales, otros además hacían agricultura, casi todos combinaban más de una de estas actividades, mientras que el manejo forestal era un tema a trabajar. Todos vivían en un área que debía ser tratada bajo principios de usos múltiples, por lo cual el manejo forestal tenía ante nuestros ojos mucho que aportar en esa realidad. Sin embargo, queremos contar aquí algo que vino a ilustrar a nuestros oídos por vez primera, el significado de la palabra *dialéctica*.

Recordando algunas de las tantas charlas que tuvimos con las familias de la Reserva provincial, rescataremos una frase que nos dejó una huella profunda en nuestros corazones forestales. Un productor nos comentaba acerca de su producción ganadera y hablaba con mucho desagrado de los vecinos, los cuales eran un grupo de familias que se dedicaban a la producción de carbón, insistió varias veces en explicarnos que esa actividad los condenaba a no progresar y para subrayar su posición nos dijo: "Es que vivir del monte es llamar a la pobreza".

Esta frase "terrible" para nuestra ilusión de hacer un aporte desde el manejo forestal nos llamó una y otra vez al análisis y la reflexión. Nos planteaba, nos exigía, nos excluía como profesión. Hubo mucha discusión sobre esa frase. Los sociólogos nos decían que había que contextualizarla en la historia del bosque y sus habitantes en esa región, los agrónomos opinaban que era necesario entender que la ganadería era la base productiva de los sistemas, los guardaparques que era importante insistir en los valores de los bosques como servicios ambientales y nosotros comenzábamos a sentir que cada uno podía tener su parte de razón. Pero será por hacernos los holísticos o más probablemente por testarudos, decidimos seguir buscando respuestas que nos dieran esperanzas de un camino posible para nuestras ansias de acompañar el manejo de los bosques en esas comunidades.

La pregunta y la preocupación nos seguían, la cátedra que era miembro de la Red Agroforestal Chaco Argentina (REDAF) participó en diferentes encuentros y talleres que trataban de proponer planes de manejo a escala predial y en el 2004, una vez más, fuimos a Copo, desarrollamos una propuesta de modelos prediales sustentables para la Reserva provincial. En ella discutimos la integración del bosque, probamos diferentes combinaciones teóricas de usos del bosque, encontramos que las componentes forestales potencialmente tenían la misma capacidad de ingresos y mejor empleo de la mano de obra, y

pensamos la primera propuesta de manejo forestal comunitario... pero las preguntas aún flotaban en el aire.

En el 2007 se abrió una convocatoria a doctorandos. Desde la Universidad Nacional de Santiago del Estero había que pensar en un tema de investigación, nosotros ya teníamos el problema y teníamos una hipótesis que queríamos probar. Nuestro desafío era, entonces, construir una buena pregunta, ¿fácil, no? Para todos los problemas que suceden en la vida cotidiana, hay alguien que propone una solución que empieza ¡siempre! con el mismo enunciado:

— Yo conozco un (chango/amigo/conocido/pariente) que te puede ayudar con esto...

En nuestro caso el "chango amigo" era el profesor Benno Pokorny de la cátedra de Silvicultura Social de la Facultad de Ciencias Forestales de Friburgo (Alemania) quien estaba cerrando un proyecto iniciado en el 2005, ejecutado por un consorcio de instituciones de América Latina y Europa con financiamiento de la Unión Europea. Su objetivo era evaluar iniciativas locales promisorias de gestión forestal en la región amazónica de Bolivia, Brasil, Ecuador y Perú con la finalidad de identificar opciones viables para que productores familiares -colonos, comunidades y grupos indígenas- aprovechen sus recursos para el desarrollo rural (cerca de 100 investigadores, estudiantes, técnicos y agricultores familiares involucrados)<sup>5</sup>.

Este proyecto denominado FORLIVE y las experiencias de otro proyecto desarrollado en el NOA por la Gesellschaft für

5 "Proyecto Manejo forestal por pequeños agricultores en la Amazonía - Una oportunidad para mejorar los medios de vida rurales y la estabilidad de los ecosistemas forestales." También conocido como proyecto ForLive conclusiones disponibles en [http://www.cifor.org/publications/pdf\\_files/Books/BPokorny1002.pdf](http://www.cifor.org/publications/pdf_files/Books/BPokorny1002.pdf)

Technische Zusammenarbeit (GTZ, Agencia Alemana de Cooperación Técnica) fueron indicándonos cómo empezar a formular las preguntas. Las respuestas había que buscarlas con otros anteojos, con otras herramientas. Así sugirió J. E. M. Arnold cuando sostenía que:

[...] La producción y utilización de productos forestales a nivel de comunidad suelen inscribirse en sistemas sociales complejos que regulan el manejo de recursos, en los que muchos de los factores que influyen en nuestra capacidad de intervenir con soluciones forestales no tienen carácter forestal. Se trata de factores humanos, que requieren enfoques específicos. Por otra parte, muchas veces los proyectos han intentado identificar las necesidades, las aspiraciones y las posibilidades locales, pero en la práctica se han basado más en las opiniones de los agentes externos, que en las de la propia población del lugar [...] (Arnold, 1991:5).

¿Era acaso el manejo forestal comunitario una respuesta al problema? ¿debíamos trascender la mirada forestal para buscar respuestas? Siempre en nuestra modesta forma de entender los desafíos, decidimos que era oportuno hacer un proyecto similar al FORLIVE aquí en Santiago del Estero, y ya que estábamos, invitar a Benno a participar.

Un correo y otro más y otro después de ese, Benno decidió venir a la Argentina para estar a la altura del desafío. Nuestra oficina se llenó de libros artículos y fotocopias que recorrían experiencias previas de manejo forestal, diagnósticos rurales, enfoques de desarrollo, extensión rural y forestal, tesis de aquí y de allá desde el INTA a la Secretaría de Cultura Familiar (SAF) pasando por todas las facultades de forestales desde aquí a Friburgo. Subiendo desde el Sur hacia la entraña de América como cantaba Mercedes Sosa, analizamos y revisamos qué había sucedido con el manejo forestal y las comunidades.

Finalmente un día del 2008 conocimos y nos reencontramos con Benno, compartimos con él la idea que teníamos; haríamos un proyecto grande, en el cual cada aspecto de la sustentabilidad de los bosques manejados por comunidades sería analizado. Comenzaríamos con aspectos sociales, porque según Arnold por ahí estaban los mayores problemas, después seguiríamos analizando los aspectos ecológicos y económicos; cada aspecto sería una tesis, iríamos a la REDAF para que fuera ella la impulsora y sus socios los nuestros, en el trabajo a terreno y al final... tendríamos respuestas.

Algunas respuestas llegaron más rápido de lo esperado. Luego de una mañana de charla Benno nos arrojó los resultados obtenidos por el proyecto FORLIVE:

[...] No existe en la región (amazónica) una alternativa para el manejo de los bosques en manos de las poblaciones locales que garantice su contribución al desarrollo rural y genere beneficios de largo plazo. Para la transición a una reconcepción del Manejo Forestal Comunitario que apunte a fortalecer las capacidades de autogestión y uso integral de los recursos del bosque, es crucial desarrollar una nueva actitud de mutuo respeto, de valoración y aceptación de las culturas, las necesidades y las capacidades de las poblaciones locales como base para la creación de un ambiente de mayor confianza entre los actores. Se requiere un proceso de educación política de todas las partes involucradas y de movilización social para lograr un entendimiento de la realidad como base para la acción[...] (Benno, 2011)

El problema era que ¡había que empezar de cero y, además, considerar la cultura, las capacidades locales, los procesos educativos y de movilización social! Para hundirnos más en nuestro desánimo nos ponía a reflexionar con preguntas como

la siguiente: —Los productores que ustedes quieren analizar ¿Son pobres porque viven en el bosque o viven en el bosque porque son pobres?

—Desde mi experiencia en el Forlive -decía Benno- debemos dejar de intentar cambiar los sistemas familiares, el problema no es el sistema sino su contexto.

Nuestros oídos se resistían a aceptar la complejidad del problema y le respondíamos: —¿Pero vos decís cambiar el sistema económico?. Y él nos contestaba desafiante: - ¡Sí! Y también el legal y el político, etc.

Benno nos indicaba hacia donde avanzar, pero cómo partir era un misterio.

Ante semejante empresa había que tomar medidas drásticas. Primero reconocer que no podíamos hacerlo solos, después salir a convencer a quien nos pudiera ayudar y subirse en semejante empresa. Unos viajes después y la REDAF nos dijo que sí, un curso de postgrado después y encontramos una disciplina social y un grupo de sociales detrás que se animaron al desafío, y como según el dicho “la suerte le sonríe a las personas que se atreven”, en el 2009 una convocatoria especial lanzada como inicio del financiamiento del Fondo Nacional de la Ley de Bosques nos dio la oportunidad de presentar nuestro proyecto y contar con respaldo económico.

El proyecto se llamó “Manejo forestal por pequeños productores en Santiago del Estero. Una oportunidad para mejorar la estabilidad del ecosistema forestal y la calidad de vida” cariñosamente re bautizado por PROMABO<sup>6</sup>. Tuvimos la sabia prudencia de ir recortando las pretensiones del mismo y acotando su radio de acción a solo algunas regiones de la Provincia de Santiago, dejando para futuras investigaciones poder alcanzar

6 PROMABO: Proyecto de Manejo de Bosques, nombre interno usado entre el equipo de investigación.

la Región Chaqueña y el MERCOSUR. Decidieron participar del mismo, cinco ONG (REDAF, INCUPO, BePe, SEPyD, CEIBAL), una organización campesina, la Mesa Zonal del Ámbito de la Tierra (MEZAT) en siete sitios de trabajo, y 15 familias campesinas.

### Ciencia, ¿para qué y para quién?

El contacto con las ONG, la cátedra de Psicología Social y los productores nos puso en estado de aprendizaje permanente y también de tensión e incomodidad. Ni las palabras ni los tiempos, ni los modos, de hacer nos eran conocidos.

Una de nuestras compañeras se dedicó a preparar un listado de todas las ONG de la provincia, para luego entrevistar a cada una y caracterizar sus estrategias de acompañamiento. Fue su primer acercamiento a la realidad de las comunidades y los problemas que estas tenían, le tocaba hablar con los técnicos de las ONG sin haber conocido todavía a las comunidades mismas. El 17 de abril de 2009 tuvo lugar la marcha campesina "por la tierra, el agua y el monte", una técnica la citó para realizar la entrevista ¡durante la marcha!, insistiendo en la necesidad de que si ella quería conocer al sector debía situarse donde el sector estaba.

Asistir a una marcha contra el gobierno, asumir ponerse junto a... Nada de eso tenía que ver con las formas en que hasta el momento habíamos entendido se hacía investigación, aún más difícil para alguien que hasta ese entonces nunca había participado de ningún tipo de organización o grupo de acción socio política.

Uno de los primeros aportes de las ciencias sociales al grupo empezó justo a partir de aquí; de a poco pero en forma continua, ya sea por las discusiones, por los textos que fuimos leyendo o por las disonancias cognitivas que nos producía la

realidad que íbamos conociendo, fue cayendo el velo de una ciencia objetiva y neutral. Empezar a comprender que cada línea de nuestra investigación tenía -tal como sostiene Ander Egg (1991)- un qué, por qué, para qué y para quién explícito o implícito pero nunca ausente, que enmarca nuestro accionar desde una posición política, fue un proceso lento. Sin duda este proceso fue el más lento e incómodo y a la vez el más liberador de nuestro inicio.

### Intercambiando saberes, anteojos y herramientas

Finalmente, tiempo después llegamos a las comunidades, les contamos de nuestro proyecto y de a poco se fueron sumando familias interesadas en participar. Queríamos superar los errores de los enfoques clásicos de investigación, tratando de lograr establecer un diálogo con las familias que nos permitiera conocer sus opiniones sobre el monte, sus modos de vida y sobre qué valoraban de ambos, qué querían conservar y qué no.

Por mucha buena voluntad que le impusimos a esta tarea este objetivo se lograba a veces bien y a veces no tanto. Una y otra vez caímos en actitudes paternalistas, autoritarias y patriarcales. Nuestras matrices de aprendizaje estaban llenas de formas "naturales" de actuar, que aparecían en nuestras conductas... cuando dejamos de tener atención sobre ellas.

Sin embargo, el trabajo colectivo que asumimos como forma de abordaje para salir al campo, las formas de intervención comunitaria con todo su marco conceptual, más las prácticas y herramientas que fuimos aprendiendo de la psicología social, nos ayudó a controlar y desarrollar nuestro aún hoy inconcluso mecanismo de autocritica y reflexión. Por ejemplo, comenzamos a revisar nuestro día al final de la jornada y evaluar qué había pasado, tomando distancias de nosotros mismos;

comenzamos a problematizar nuestras acciones para poder desnaturalizar nuestras formas de actuar. La crítica al trabajo diario implicó lidiar muchas veces con nuestra naturaleza humana más íntima, tuvimos que aprender a aceptar críticas, asumir nuestras limitaciones, superar culpas, aprender a discutir, aceptar que no siempre teníamos razón, pedir disculpas, aprender a escuchar .

Se estableció la modalidad de presentar en coloquios los avances de cada tesista ante el grupo y discutir en conjunto nuestros hallazgos conceptuales, nuestras interpretaciones de la realidad y también nuestras dudas sobre cómo seguir.

El aprender a trabajar en grupo y con un grupo fue tarea no solo de los tesistas y becarios sino también de los directores y coordinadores. Poder dialogar con otros partiendo de una relación más horizontal era una construcción a desarrollar no solo con las comunidades, sino también entre los investigadores. Así fue como los directores tuvieron que comenzar aceptar las limitaciones propias y no imponerlas al trabajo del otro, sin duda un giro permanente en la historia del grupo fue cuando al reconocer las limitaciones disciplinares, un director pudo decir: "...en esta parte yo no puedo orientarte y si decidís seguir, tenés mi apoyo pero debes buscar alguien que pueda dirigirte."

Otro proceso difícil para los directores fue poder comenzar a percibir la diferencia entre formar un grupo de trabajo y armar un grupo que trabaje para ellos, o comenzar a reflexionar sobre sus búsquedas individuales y percibir cuándo las ambiciones personales afectaban al desarrollo grupal.

Fuera de este proceso interno de aprendizaje de trabajo grupal, la interacción con la psicología social incorporó a nuestras rutinas llevar diarios de campo, poner atención en lo dicho y más aún en lo no dicho, entender el valor de las ausencias, mirar los cuerpos y su disposición en el espacio y a controlar nuestros cuerpos y su disposición en el espacio. Seguimos en

un proceso de aprender a escuchar, progresivamente pudimos ir dejando nuestras opiniones para el final de las charlas luego de que todos los demás pudieran expresar las suyas.

Investigamos sobre los sujetos y su identidad y sentir comunitario, mientras nosotros construimos nuestra identidad y sentir comunitario. El grupo comenzó a tener un área, un bagaje conceptual y una forma de trabajar que le era propia.

Las discusiones y las resistencias dentro y fuera del grupo fueron construyendo, al decir de una directora, nuestra identidad, quien ante las críticas y las dificultades para poder compartir nuestras ideas, solía decirnos: "Nos identificamos y reconocemos quienes somos, a partir de diferenciarnos de los otros".

Aprendimos a observar que las hermanas REALIDAD y VERDAD tienen muchísimas hermanas igualitas a ellas y todas viviendo entre nosotros y reclamando ser las únicas. Y discutimos mucho, mucho, mucho, hasta entender que el saber y el conocer eran contruidos desde todos lados y por todos los que compartimos la experiencia de buscar respuestas a las preguntas. Aprendimos a diferenciar palabra de sentido y de significado; dejamos de dar por sentado que los otros entenderían exactamente lo que decíamos cuando lo decíamos.

Comenzamos a conceptualizar las palabras cotidianas que habíamos utilizado siempre (bosque, comunidad, inventarios, manejo, campesinos) y aprendimos a preguntar a los demás ¿Qué quieres decir, cuando dices...? Al comprender que las palabras tienen diferentes sentidos, fuimos construyendo palabras y conceptos comunes, entre todos.

Tal vez el concepto más difícil y a la vez más complejo de definir fue el de BOSQUE. Tradicionalmente, estos eran descritos en función de lo que podíamos observar (mirada objetiva) qué especies tenía, cómo era su estructura y cuál era su estado de conservación/degradación y su potencial de aprovechamiento. Con la incorporación de las ciencias sociales comenzamos

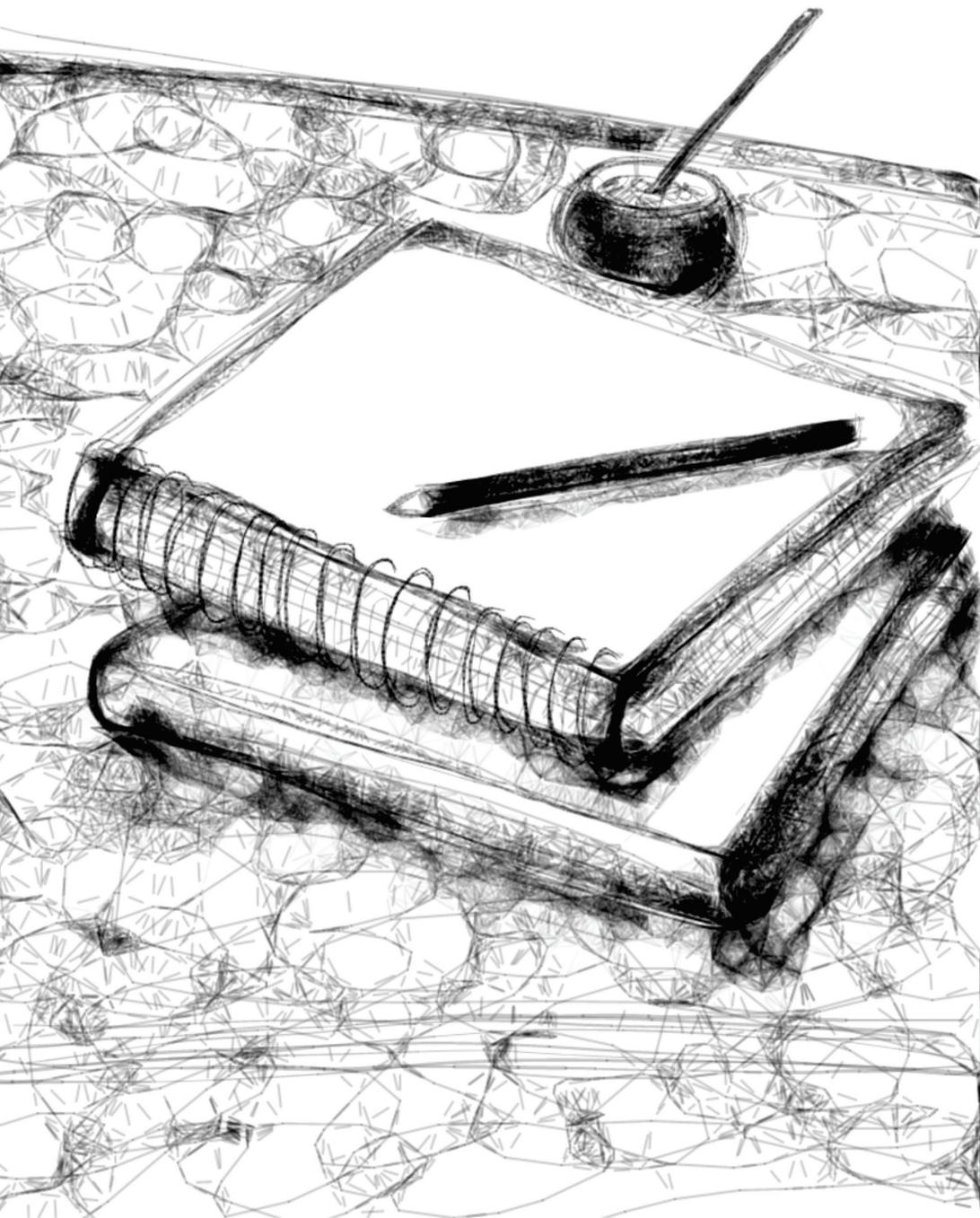
a percibir, además, los modos de vida desarrollados en él, las opiniones que tenían sobre el mismo las familias que lo habitan, el rol que cumple en los procesos de vida de sus habitantes, las historias de usos y el devenir histórico responsable de su situación actual.

El bosque no solo era esa pluri-realidad objetiva conformada por la diversidad de actores que lo miramos, sino que también el bosque era el conjunto de sentidos y significados que cada uno de nosotros le atribuimos desde cada subjetividad. El bosque era una comunidad formada por él y sus habitantes, las comunidades eran un vasto territorio que se extendían bajo los árboles. Los problemas que tenían los bosques eran problemas de las comunidades, los problemas de las comunidades eran problemas para el bosque.

Cuando comprendimos eso, supimos que ya teníamos algunas respuestas, aunque ahora se generaban aún más preguntas.

## Bibliografía

- Ander Egg, Ezequiel (1990). *Repensando la Investigación Acción Participativa*. México: Ateneo.
- Arnold, J. E. M. (1991). *Community forestry. Ten years in review*. Roma: Food and Agricultural Organization FAO.
- Pokorny, Benno; Godar, Javier; Hoch, Lisa; Johnson, James; Koning, Jéssica de; Medina, Gabriel; Steinbrenner, Rosane; Vos, Vincent; Weigelt, Jes. (2011). "La producción familiar como alternativa para un desarrollo sostenible en la Amazonía: Lecciones aprendidas de iniciativas de uso forestal por productores familiares en la Amazonía boliviana, brasilera, ecuatoriana y peruana". Recuperado el 2 de noviembre de 2011, de CIFOR: [http://www.cifor.org/publications/pdf\\_files/Books/BPokorny1002.pdf](http://www.cifor.org/publications/pdf_files/Books/BPokorny1002.pdf)



### CAPÍTULO III

#### Algunas orientaciones para no perderse en el laberinto: el contexto de investigación

LIA ZÓTTOLA Y MARÍA MAGDALENA ABT

A continuación se presentan diversos capítulos que conforman la segunda parte de este libro. Los mismos dan cuenta de un proceso de investigación construido en el marco de tres proyectos. En el primero presentado por la REDAF ante la Dirección de Bosques Provincial en el año 2009, llamado "Manejo forestal por pequeños productores en Santiago del Estero. Una oportunidad para mejorar la estabilidad del ecosistema forestal y la calidad de vida", el segundo presentado ante el Consejo de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (CICyT-UNSE) en el año 2010 denominado "El bosque en sistemas productivos campesinos: Análisis de sus funciones, en diferentes tipos de bosque de Santiago del Estero", en ambos la dirección de los mismos era responsabilidad del Dr. Miguel Brassiolo, siendo integrante del equipo de investigación la Dra. Lia Zóttola.

Ambos proyectos fueron complementarios, con similares objetivos y en ellos se fue conformando un equipo interdisci-

plinario donde algunos de los autores de los capítulos siguientes, se conocieron y comenzaron su trabajo en grupo.

Los ejes de estos proyectos fueron analizar las funciones económicas, sociales y ambientales del bosque en los sistemas productivos campesinos de tres tipos de ambientes (bosque, paisajes) en Santiago del Estero, para diseñar propuestas de manejo forestal sustentables y compatibles con estos sistemas.

Los objetivos específicos que correspondieron a temas de tesis doctorales fueron:

- Comprender la función social del bosque en los sistemas productivos campesinos. A cargo de la ingeniera forestal María Magdalena Abt.
- Cuantificar el aporte de fauna silvestre al sistema productivo. A cargo del licenciado en Ecología Federico Rivas.
- Analizar la función ambiental del bosque en los sistemas productivos y su contribución a la estabilidad ecológica a escala de paisaje. A cargo de la ingeniera forestal Analía Guzmán.

Dentro de estos proyectos estaban incluidas además dos becas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) cuyos temas fueron:

- Aporte de los Bienes y Servicios Derivados del Bosque a la Economía Familiar del Pequeño Productor de Santiago del Estero. A cargo de Matías Carignano.
- Aportes de la Educación para la Salud al análisis de los modos de vida campesinos. A cargo de Paola Griggio.

A partir de una nueva convocatoria, a finales de 2012 se generó un programa de investigación que abordaba diferentes aspectos de la vida de las comunidades campesinas de la Provincia. Uno de los proyectos del programa. "Cuestiones socio-ambientales relacionadas a los procesos de vida de los campesinos: identidades colectivas territorialidad desarrollo

integral", dirigido por la Dra. Lia Zóttola, indagaba con mayor profundidad cómo los procesos de desarrollos productivos generaban movimientos territoriales que trascienden lo material, dinamizando los espacios vitales, produciendo nuevos proyectos con nuevas lógicas de vida, de economía familiar y significados existenciales diversos para la población.

Este proyecto consideraba tres anticipaciones de sentido:

- Naturaleza como espacio de vida: los que sostienen una relación armónica e integración con la tierra que les da identidad, buscan conservar su arraigo, su sentido ontológico y existencial de ser en el mundo ligado a la tierra.
- Los conflictos por los recursos, no solo son de intereses, también evidencian ideologías, cosmovisiones y concepciones del ser humano y del desarrollo, diferentes.
- Valorizar los estilos de vida de las comunidades, en relación con sus orígenes y sus proyectos de vida, aportará a orientar políticas de redistribución de bienes y recursos.

Algunas de las líneas de investigación del proyecto fueron:

- Conocer los procesos y las formas en los que los productores se identifican con un espacio territorial que lo reconocen como propio.
- Identificar cuáles son los espacios de conflictos que reconocen los productores en su entorno.
- Analizar si algunos factores como cambios de posesión y/o titularización de tierras, nuevas formas de economía familiar, el acceso a la educación formal, el mejoramiento de sus habilidades prácticas, la alternancia con espacios de vida urbanos cambian las relaciones espaciales territoriales propias que le dan identidad a los productores.

Participaron del mismo, la Educadora para la Salud, Paola Griggio, el Educador para la Salud Gustavo Cortés, la Psicóloga

Marcela Castro, el estudiante de Trabajo Social Federico Padilla y la ingeniera forestal María Magdalena Abt.

En este proyecto se analizó en profundidad cómo las identidades y los territorios estaban siendo permeados por políticas públicas y cómo estas redefinieron el estilo de vida de los sujetos. Inicialmente para este proyecto se eligió, como escenario principal, lo rural y dentro de lo rural, las Escuelas de la Familia Agrícola (EFAS) como un espacio de observación de las relaciones entre los territorios, las comunidades y las políticas públicas (Paola analiza para tesis de maestría el rol de las Escuelas de la Familia Agrícola frente a las tensiones entre los modos de vida campesinos y los modelos de desarrollo existentes). Pero no solamente dentro de lo rural se daban estas tensiones sino también en los márgenes entre lo rural y lo urbano. Y así, al darnos cuenta de que se repetían los conceptos en otros escenarios y a raíz de los procesos que iban sucediendo en nuestro grupo, Gustavo Cortés termina indagando sobre estos temas en un escenario periurbano.



## CAPÍTULO IV

### ¡Soy sachero!

Reflexiones montaraces sobre la  
concepción de sujeto en Pichón Rivière

MARÍA MAGDALENA ABT

#### A modo de presentación

Si tuviera que atar a mi historia, el momento de inicio en este camino de vincularme con las comunidades, diría sin duda que tuvo que ver con las causalidades que me convirtieron por oportunidades familiares, en una hija de crianza de Santiago y su gente. Tanto Atamisqui, como Tintina y Pampa de los Guanacos, fueron territorios que nos recibieron a mi familia y a mí; sus modos de vida fueron marcando y “santiaqueñizando” mi sentir.

El hecho de que mi madre fuera médica rural me posicionó además, frente a una realidad compleja y acuciante ante la cual nunca pude ser indiferente. La decisión de ser Ingeniera Forestal probablemente fue más fortuita, sin embargo, fue otra forma en que Santiago del Estero a través de su paisaje me absorbió, como describió Orestes Di Lullo: “Cuando uno siente la inmensidad, la desnudez, el silencio suyo, ya no es uno, es el

paisaje mismo que grita y se impone desde lo profundo del ser como una fuerza de la propia entraña” (1946:25).

Es quizá por todo ese devenir, que comunidades y bosques son ideas que fueron siguiéndome siempre en la acción y en la búsqueda. En el 2007 una convocatoria especial de la UNSE, me dio una oportunidad única para poder dedicarme a la investigación en el marco de una beca doctoral<sup>7</sup>. No tenía dudas respecto de la relación de los temas sobre los cuales quería plantearme preguntas, pero sí en cuanto a cuáles serían las preguntas correctas que me permitieran incorporar a las comunidades y los bosques en el marco de mi disciplina. Tuve la perseverancia de insistir en que era posible y la suerte de encontrarme con directores/as y compañeras/os que compartieron conmigo la valentía de salir un poco de lo establecido y así tanto Miguel Brassiolo como Lia Zóttola, como todos los autores que están en este libro, compartieron conmigo la aventura que fue el desarrollo de mi tesis, cuyo título fue *El bosque como espacio multifuncional para las familias campesinas de Santiago del Estero, Argentina*. Si bien ese trabajo está concluido, las búsquedas y preguntas que lo promovieron, se han vuelto más profundas gracias a él y siguen acompañándome en el proceso de investigación (el presente apartado profundiza un tema de mi tesis) en el ejercicio profesional. Gracias a la vida es un desafío que nunca me encuentra sin compañía para afrontarlo.

7 Becas de Formación de Recursos Humanos financiadas con presupuesto del CICYT- UNSE.

### Sacheros del *Cachi Mayu*

Fiel a mi deseo de conocer y entender esa profunda relación entre las comunidades y sus bosques seguí los pasos recomendados por otros investigadores y antes de salir a su encuentro había leído muchos libros que nos contaban cómo eran las comunidades y las personas que en ellas vivían.

Muchos habían escrito sobre ellos, desde 1800 en adelante las comunidades campesinas fueron estudiadas en todo el mundo y desde Rusia a México, pasando por América Central y todos los países de América del Sur surgían voces y libros hablando de ellas. En nuestro país también se habían estudiado, pero aquí las formas de llamarlas empezaban a hablar de una variedad importante en la forma de entenderlas: “pequeños productores, minifundistas, campesinos, chacareros, colonos, medieros, pescadores artesanales, productores familiares, campesinos y productores rurales sin tierra, productores periurbanos y pueblos originarios” (Ley N° 27.118, 2014). Unos autores en particular me dejaron pensando en ese por qué tantos nombres asignados a las comunidades, ellos decían:

[...] Las formas en que han sido categorizados como sector (como pequeño productor familiar, minifundista, pobre rural), delimitan los trazos de un sujeto en términos de su carencia, o in-visibilizándolo. Estas carencias son colocadas unas veces como atributos del sujeto y otras como resultado de la posición relativa del mismo en la estructura social; apareciendo entonces como sector irrelevante, que sobrevive debido a un avance incompleto pero inevitable de las relaciones sociales capitalistas en el agro [...] (Barbetta, Domínguez y Sabatino, 2012:62).

Así caminando y masticando preguntas con mistol, llegue a la comunidad de Alejito. La comunidad de Alejito, se encuentra

ubicada en la margen suroeste del río Salado, en el Departamento Sarmiento.

Los pueblos originarios que ocupaban esas tierras, según Palomeque (2005) mantenían una forma de acceso combinado de los recursos (recolección del monte, ganadería, agricultura, pesca y artesanías), aprovechando la diversidad de ofertas estacionales, desarrollando diferentes estrategias de trabajo colaborativo entre las distintas sociedades. Su asentamiento al lado de los ríos le permitía cultivar y acceder al bosque para efectuar la recolección de sus frutos en tiempos de sequías prolongadas.

La historia de estas comunidades se pierde en el tiempo ya que existen registros orales que las asocian en el lugar, desde el tiempo de los fortines y estancias postcoloniales. Di Lullo (1946 [2013]), reproduce el diario de viaje de M. Taboada año 1855, donde la menciona como parte de las poblaciones de la frontera.



Recorrido de Manuel Taboada en la Frontera. Año 1855. Fuente: Di Lullo (1946)

El trabajo de Cecilia Rossi (2006) ilustra aspectos interesantes para entender el rol que estas comunidades tuvieron en los procesos de delimitación de fronteras del Estado provincial y en su relación con las poblaciones indígenas de aquel entonces. Según esta autora, después de 1810 el Salado se instituyó como una frontera que dividía el territorio colonizado, del Chaco Gualamba bajo dominio indígena. Desde 1850, la élite dominante articula sus intereses a las demandas mundiales, definiendo estos territorios como área de extracción forestal, comenzando la época de la estancia y el obraje. Por ello estas comunidades fueron profundamente afectadas por los procesos modernizadores que se prolongaron hasta 1930. Familias tradicionales como las de los Taboada, comenzaron a constituirse en aquellos sectores capaces de controlar la producción y comercialización de bienes en que se basó la expansión económica de ese periodo.

Cuando llegué a la comunidad de Alejito, conocí su historia, recorrí sus montes, paseé por su río, compartí mates y comidas, pero sobre todo charlé muchas veces de sus sueños luchas y desgracias, juntos armamos una buena troja llena de confianza y cariño. Al cabo de un tiempo, una tarde soleada en el patio de Juan Acuña, entre mates, tortillas y cigarrillos, se dio el lugar a la pregunta más filosófica de las preguntas:

-¿Y en esa época si alguien le hubiera preguntado a ustedes? ¿Ustedes qué son?, alguien que no los conocía. ¿Cómo se nombraban a sí mismos? ¿Cómo se decían?, no sé yo te pregunto ¿Vero, vos qué sos?

Y Vero (hija de Juan) sin pensarlo ni dudarlo, respondió prontamente, mirándome a los ojos con una cara iluminada por la sonrisa pícaro que ya asomaba en su boca:

Vero: -¡Sachera!<sup>8</sup>

8 Sacha: monte en quichua; sachera es la versión castellanizada

La velocidad de la respuesta de Vero hizo que se mezclara con mi insistencia en hacerme comprender, sin que me diera el tiempo de silencio que hubiese permitido captar su profundidad, y arremetí casi al unísono formulando nuevamente la pregunta:

-¿Cómo se nombraban a sí mismos en esa época, ustedes qué eran?

Decidió responderme el mismo Juan:

Juan: -Güeno nosotros así jornaleros en esa época.

Pero como dudaba de haberme entendido le consultó a su señora:

Juan: -Pero ella se refiere a lo que es... como se llaman en la casa... como nosotros le decíamos... la madres de nosotros, mi mamá (Juan apela a sus recuerdos de la niñez y contesta) -Sacheros nos decía.

Una vez más sin poder desprenderme de todos los libros que había leído le pregunté al hermano de Juan, Don Ernesto:

-¿Pero ustedes qué eran? ¿Cómo se llamaban así mismos? Ernesto me mira desde la sillita matera en la que está sentado, prepara pacientemente un cigarro armado que le cuesta bastante por la callosidad y rugosidad de sus manos. Sus dedos tratan de acariciar suavemente el papel para que no se le caiga el tabaco y me pregunta:

Ernesto: -¿Nosotros los campesinos?

¡Al fin la respuesta que esperaba desde el principio! Sin embargo ahora me llegaba cargada de dudas, no era ya el fin de nuestra charla sino el inicio de otras preguntas:

-¿Campesinos se decía? ¿Se usaba esa palabra?

Juan me responde avasallante:

Juan: -¡Antes no! No... -trata de recordar y por las dudas

---

que indica al que es del monte expresión que en castellano se diría montaraz.

agrega- no sé. - piensa y vuelve a decir -¡Sachero!

Su hermano lo apoya y repite después de él:

Ernesto: -¡Sachero! Sí ¡en el monte! Si sachero, en quichua quiere decir del monte.

Juan aporta un recuerdo de su infancia:

Juan: -¡*Imaiki purinki sachero ckam!*<sup>9</sup> me decía mi abuelo cuando nos veía andar jugando así -Jugaban en la tierra, en el suelo del monte- *¡amushcay macha culo tusamy!*<sup>10</sup>

Su señora interviene y le recuerda:

Sra.: -¡Les decía *runas* también, que no!

Ernesto afirmando lo que acaba de decir la Sra. de Juan contesta:

Ernesto: -¡*Runa machos!*<sup>11</sup> que nos decía Aceptando la respuesta surge entonces la duda nuevamente y les pregunto: -¿Y cuándo empezaron a nombrarse a sí mismos como campesinos?

Sra.: -Y bueno desde que empezamos a ir a las reuniones de la Mezat, ¿que no? A las reuniones de INCUPO, ahí nos enteramos de que éramos campesinos, y ahí hemos empezado nosotros, si no Sacheros, ¿que no?

Finalmente Juan decide dar por cerrada la discusión y concluye:

Juan: -¡Sacheros si!

Le sigue el silencio, el mate, el viento y el piar de los pollos, ellos se quedan pensando mirando la pava, tal vez recordando su infancia, yo tratando de procesar esa conversación. Esta charla fue sin duda la punta de un ovillo de reflexiones que se fueron profundizando posteriormente. Dos palabras sencillas

9 Qué cosa tuya andas *sachero* vos.

10 Me consta que vienes con el culo raspado.

11 Gente india, hombres indios utilizado como peyorativo y despectivo la acepción de indio.

que tenían un significado profundo: SOY SACHERO.

Buscando explicarme esos significados, tratando de entender, apelé a los conceptos de Pichón Rivière (1985:23) el cual define a las personas como "seres de necesidades que se resuelven con los otros en relaciones que las determinan". Decía Pichón así nomás como si nada.

Para explicar este concepto, Quiroga (2007) agrega que, desde que nace una persona se encuentra en una relación permanente de contacto con el mundo exterior debido a que tiene necesidades (cabe aclarar que las necesidades de una persona comprenden un amplio abanico desde las biológicas como dormir o comer, pasando por las psicológicas, como seguridad, cariño, realización personal, también están las necesidades grupales y sociales pertenecer a un grupo, sentirse parte, tener identidad, o libertad, y también las necesidades con relación al ambiente o entorno de vida). Para satisfacer sus necesidades la persona debe interactuar con lo externo, experimentar, relacionarse, imagine el lector el llanto de los bebés, las diversas estrategias de los niños que evalúan con cuál mecanismo lograrán captar la atención de los adultos y conseguir lo que quieren, las miles de experiencias mediante las cuales los campesinos han probado qué especies de plantas y animales pueden ser buenas o malas para comida abrigo, remedio y tantos otros satisfactores, hasta llegar a las más variadas formas de relaciones domésticas y comunitarias con que hombres y mujeres satisfacen la necesidad de organización social.

Las necesidades entonces están presentes desde que nacemos y son cada vez más complejas de satisfacer en la medida en que crecemos, obligándonos además a relacionarnos y experimentar permanentemente con nuestro ambiente exterior y con los otros que viven con nosotros.

En busca de satisfacer sus necesidades la persona, actúa y transforma su ambiente (interactúa con su familia, siembra,

caza, cosecha, hacha, sale a trabajar, pesca, *minguea*<sup>12</sup>) pero tan importante como esto, recordando las palabras de Pichón Rivière, es lo que esas experiencias producen en el sujeto interiormente, estas experiencias de satisfacción impactan en su interior y lo transforman, son la base de su subjetividad. Cada experiencia vivida nos va dejando huellas interiores, en nuestra forma de entender el mundo, en nuestro carácter, en nuestro saber y va determinando nuestra conducta.

Desde esta mirada podemos, entonces, comprender a estos *sacheros* en interacción con su ambiente (el monte) desde que nacen y también con los otros: abuelos, padres hermanos y demás miembros de la comunidad, no era en ellos (monte, familia y comunidad) donde estas personas han buscado satisfacer sus necesidades y allí también donde se dieron los primeros aprendizajes y vínculos afectivos que moldean su cosmovisión; es decir la interpretación de lo exterior y de sí mismos de su lugar en el mundo. ¡*Nocka Kani sachero!*<sup>13</sup>. Posteriormente sus necesidades de organización motivadas por las necesidades de acceder a proyectos, asegurar su tenencia de la tierra y otras más los lleva a relacionarse con otros, esos otros que interactúan con ellos, en este caso una ONG que responde a sus necesidades y a su vez genera un aprendizaje que se interioriza y subjetiva ¡Soy campesino!

Quiroga (2007) nos propone además una reflexión más profunda sobre el fenómeno de satisfacción de las necesidades. Así, la autora sostiene que la interacción con los otros está enmarcada en un orden social y recorrida por determinaciones y representaciones emergentes de las relaciones sociales, de las que cada sujeto es portador; es decir, me relaciono con los

12 La minga es una forma de ayuda mutua muy común en las comunidades.

13 Yo soy *sachero*.

otros como hombre o mujer, docente o estudiante o campesino, urbano o rural, siendo de una clase media o baja, educado o no, siendo santiagueño, argentino, etcétera. Así la autora explica por qué las conductas asumen un carácter relacional es decir, el sujeto se comporta en y hacia un contexto que es horizonte de su experiencia.

Podemos entonces releer a la comunidad de Alejito, analizar sus prácticas y relatos, buscando encontrar huellas que nos permitan a partir de lo exterior construir ese interior que determina las conductas de los miembros de la comunidad.

Las evocaciones sobre la niñez, de Juan y Ernesto, están llenas de anécdotas sobre labores comunitarias, donde el trabajo era realizado sin distinción de sexo, ni edad y si bien se rescatan los sencillos placeres de la fiestas y los encuentros; los énfasis de los relatos, rememoran la carencia y la sensación de no encontrar salidas a esa situación.

Don Ángel: –Yo nací el 30 de julio del 1942, eran tiempos de Onganía y de Aramburu.

Yo: –¿Y qué recuerdan de esa época?

Don Ángel: –Nosotros sabíamos sembrar con mi finado abuelo, maíz, anco y algodón y el finado papá también ha hecho ese trabajo y nosotros cuando hemos empezado. Teníamos nada más que el arado mansera, tirado con burro, y eso sabíamos hacer cuando éramos chicos, nosotros sabíamos ser los choferes, para que vaya derecho y él manejaba el arado (padre). Antes se trabajaba todos, mujeres, esposas, algunos arando otros sembrando, o carpiendo no quedábamos uno. A las doce veníamos y mamá tenía que ponerse a hacer tortilla o finado papá se ponían a hacer la tortilla y mamá a cocinar; terminábamos de cocinar y ¡al cerco...!

Sra. N. vuelve de adentro con un envase en la mano y agrega: –También dicen que acostumbraban a hacer este

trabajo, –trae *amchi*<sup>14</sup>–. Eso ¿sabe cómo lo hacía mi mamá cuando éramos chicos?, ella tempranito lo ponía... hacía hervir ya a esta hora sabía estar hirviendo le ponía eso y maíz y eso comíamos.

En ese momento el monte se vuelve un refugio, el dador de satisfactores que niega el trabajo del obraje. Así estos niños invisibles para las instituciones, la sociedad o el Estado, pero con una memoria ancestral viva, se reencuentran con las formas más antiguas de procurar su sustento y según su propio decir se vuelven “montaraces”:

Ernesto: –Nosotros vivíamos comiendo miel, nosotros lo que hemos carecido ¡Oh! En esa época no había trabajo, maíz tostado, anco hervido, un pedacito así de tortilla “hacisito” –gesto con las manos– para todo el día ¿Eso era en el 42? No en el 49, por ahí! Íbamos al obraje, ganabas un poco, nos daban un *chiro*<sup>15</sup> tenías que gastar todo sino no te cambiaban. ¡No te dejaban ni para el pasaje! Con mercadería, así es, no te daban nada de plata.

Juan: –Así que mama temprano te ponía maíz tostado en el bolsillo y salíamos a buscar los burros ¿Y qué íbamos a hacer? A la siesta te daba con un pedazo de tortilla. ¿Qué íbamos a hacer?, salíamos a “meliar” por el monte... no había trabajo Y cazar animales las alpargatitas eran así y así –señalando la planta del pie–, los dedos y los talones descubiertos. Sabíamos ir escondiendo (las) y descalzos íbamos a la escuela a veces, ya no teníamos ni pantalones.

.... –En años de crisis éramos cazadores, si matábamos palomitas traíamos nojotros y mi hermana era la cocinera.

14 *Amchi*: comida a base de maíz tostado y molido en mortero.

15 Moneda de los obrajes.

Un día traemos una medianita que habíamos cazado le había puesto arroz, sal, *amchi* que había (risas por la mezcla que hizo), todo para comer. ¡Claro era chiquita! "Ustedes cacen yo voy a asar" Nos decía nosotros sabíamos cazar muy muchas catas. ¡Tanto trabajo! ¡Sabía yo estar para sacar la plumita...!. Guasuncha, pichi esas cosas también se cazaban. Aquí había una cosa de vizcacha antes -¡Cómo había vizcachas!. Si cazábamos... ¡Lampalagua!. Uhh... ¡Lampalagua era palabra mayor!.

Ernesto: -Conejo, martinetas, chuñas, vizcachas lo que trampeábamos a la olla, no se tiraba y los cueros se vendían, hasta cueros de conejos se vendía, cuero de vizcacha, ahora no compran cuero de zorrino antes no tirábamos ni uno... Una vez nosotros estábamos limpiando este camino con el finado papá; y mamá nos grita, dice: -¡Acá! -Había cruzado una lampalagua. Buscamos con finado papá, había habido una iguana, lo había estado tragando a la iguana, ya lo saco al lampalagua y le entregó al finado papá, otro más papi, le digo. Había sido una semejante iguana de 30 cm, nos ha alcanzado para una bolsa de harina y para grasa, fíjese, esos dos cueritos. ¡Siii! Eso tenía valor.

Juan: -En toda esta zona si había cantidad de algarroba blanca, íbamos a esta hora después de largar las cabras, ya nos mandaban a juntar algarroba y algunos (poníamos) mitad de la bolsa de un lado y del otro lado, y así "alforjas" le decíamos. Las atravesábamos sobre el burro y veníamos trayendo 5 bolsas de algarroba blanca porque había muy mucho. La algarroba blanca la usaba mi abuelo para hacer aloja, añapa tantas cosas patay o si no lo tomábamos así como... como una bebida.

El monte era el lugar de juegos, el dador de bienes que completaba la alimentación familiar, la madera mediada por el obrajero, simbolizaba una riqueza ajena y un sacrificio mal

pago, pero la fauna, las mieles y los frutos estaban allí, al alcance de todos, para ser tomados a voluntad. Sobre esos recursos se generaron destrezas, saberes, formas de trabajar juntos y significaciones en torno al monte como espacio de refugio y protección de un afuera inhóspito, que perduran hasta hoy.

Juan comenta: -Aquí se vive más tranquilo que allá (en Buenos Aires), allá no se puede vivir.

Ernesto: -Allá se necesita estar con los ojos abiertos. Aquí se vive tranquilo, en Buenos Aires tiene que estar así: como lechuza en la punta del palo.

Doña Silvia: -¡Ay! que siga así no más.

Juan: -Aunque ahora está más complicado, con el precio de la carne y ¡eso! ahora parece que más de uno vamos a agarrar el anzuelo.

Ernesto: -¡No! yo no me hago problema porque ya viene el mistol, ¡en un "mesito"!, aguanta un mes le digo, dale mistol. El chañar se está pasando la algarroba, también.

Juan: -Sí, el mes pasado este (refiriéndose a Ernesto) era más delgado, pero ha empezado a madurar y ahora lo ha salvado el chañar.

Ernesto completa el chiste -¡Poco la tuna que viene!, con un poco de queso...

Como nos propone Pichón Rivière (1985), la persona se "va construyendo a sí misma" por el hacer, por sus prácticas y por lo tanto una persona, es esencialmente cognoscente. Una persona cognoscente es aquella que se encuentra en constante intercambio con la realidad, a la que intenta conocer, con un claro propósito: mantener un equilibrio en los intercambios que se dan con su ambiente y asegurar las adaptaciones que sean necesarias para mantener ese equilibrio.

En el diálogo precedente los sujetos de Alejito, nos cuentan su historia de adaptaciones con el monte, en ese lugar

saben qué hacer para vivir, están en equilibrio, por eso; están tranquilos. Cambiados de medio y de lugar se sienten inseguros, su falta de prácticas ligadas a la vida en una gran ciudad, lo pone en estado de alerta (como la lechuza).

En este sentido también hay que considerar según Quiroga (2007) la función del trabajo, ya que al ser un medio por el cual la persona logra satisfacer sus necesidades, se constituye en una actividad planificada y social, que por implicar un hacer (intercambio con el ambiente) también es constituyente de lo humano. Siendo además, determinado por la naturaleza en que ese sujeto vive, ya que cada ambiente determina la posibilidad y las formas de vida.

Así los trabajos posibles de ser realizados por la comunidad, tienen que ver con que viven en un monte sobre el río (predisponiendo un modo de vivir) y con el apoyo de toda una historia de experiencias comunitarias sobre como interactuar en equilibrio con ese medio, los niños interactúan con el monte, cazan, recolectan, recolectan mieles, y también incorporan esas prácticas aprendizajes, que además de permitirle vivir y satisfacer sus necesidades, van configurando en su sentir al monte, como un espacio de pertenencia y con un estilo de vida localizado (aquí vivimos tranquilos); como les pertenece, el monte, se incorpora en el lenguaje, el hombre se apropia de ese lugar y esa naturaleza se apropia del hombre, la apropiación se transforma en apego, y todos estos procesos se resumen en una identificación colectiva ¡somos sacheros!

Maritza Montero (2011), nos dirá que para comprender el mundo interno de las personas es necesario analizarlas dentro de su entorno de relaciones cercanas, es decir dentro de los grupos de los cuales forma parte.

Son los grupos a los que pertenecemos, los que nos permiten o no satisfacer nuestras necesidades y además el tipo de relaciones que mantenemos con esos otros, irán dejando su

huella de significados en cada una de nuestras experiencias, como aprendizajes que moldean nuestra forma de ver, entender y sentir el mundo. Sirva de ejemplo, un hecho sencillo vivido en la comunidad:

–Así que ustedes con trece años empezaron a trabajar y ¿desde qué edad empezaron a salir con los obrajes?

Ernesto: –Ya desde los trece, nomás. La mayoría desde los 14 por ahí, yo i hecho tercer grado nomás.

–¿Para quién trabajaban?

Juan: –Pa' los turcos vamo a decir Aquí había muchos obraje estaba Antonio Mussi, los Figueroa, "Alico" Julián, los Salomón, los Andrea. Añatuya, Quimilí, Yuchan, todo eso. ¿Sabes hasta dónde hemos ido? hasta Monte Quemado, Campo Gallo, Tintina 4 o 5 meses sabíamos ir a trabajar y después volvíamos. Es que antes era distinto, porque papá sabía decir: -bueno vamos a descansar- y veníamos un mes y medio, dos meses estábamos una semana y él decía: bueno vamos a ir mañana. Quiera o no quiera, teníamos que ir. –O sea que ustedes cuando era tiempo de cosecha, a la cosecha y cuando no ¿al obraje?

Ernesto: –Íbamos febrero a junio, julio por ahí, ya volvíamos del Chaco, terminamos la campaña como se dice.

Juan: –Yo me acuerdo como sabía renegar yo, porque el patrón sabía decir: Si me lo hacen campaña yo les voy a dar un pato o un lechón. Y por eso mi finado papá se sabía quedar para sacar hasta el último capullito ¡por ese lechón ! pero por qué no iba a decir ¡no señor yo no quiero comer lechón, po! Y lo que decía el padre tenía que hacerse. No como ahora que el chico te dice bueno, o capaz que te diga no.

Ernesto: –Yo plata he conocido a los 18 años nos daban monedita así, pero que sé yo a los 18 años me ha dicho: -bueno amigo, ahora sos hombre recién, ¡sino no le daban plata, nos daban moneditas a veces!

En 1956 todos los jóvenes trabajaban en el obraje y otros trabajos junto a los mayores, dejando inconcluso el breve periodo escolar. De esa época de exigencia, además de algunas anécdotas, evocando desventuras, quedan también las experiencias que moldearon en esos jóvenes la relación con los mayores, los sentidos comunes sobre qué era un joven en ese momento y qué conductas y valores debían respetar. Así, en los recuerdos afloran las formas patriarcales donde la palabra del padre no es discutida, respeto y sumisión ante la autoridad que es una norma que cumplen los niños con su padre y este a su vez con el "patrón".

Para comprender el alcance que tuvo este sistema patriarcal y autoritario en la determinación de las conductas es interesante reflexionar sobre lo que Pichón Rivière (1985) denominó Matrices de Aprendizaje. Según el autor con cada experiencia hay un aprendizaje, pero además, hay sensaciones (el cómo nos sentimos) mientras aprendíamos, van dejando una huella en nosotros, nos enseñan un modo de ser (de ser nosotros) en el mundo. Así se va formando en nosotros una estructura, unos lentes que me permiten leer e interpretar al mundo y hacer en él según yo entiendo qué puedo o debo hacer. Aprendemos a aprender y también quiénes somos, qué lugar y qué tarea nos cabe como sujetos frente a ese aprender, qué es lo permitido y qué es transgresión. Todo ello implica también, concepciones sobre el poder.

Según Montero (1991) el poder está en todas partes y nunca fuera de las relaciones sociales, siendo un elemento necesario de atender ya que puede ser utilizado positivamente para lograr transformaciones sociales, como negativo si se ejerce abusivamente en un marco dominante y opresor y también cuando los sujetos ignoran que lo poseen. La autora sostiene que al respecto de los efectos negativos:

[...] La teoría de las ideologías tiene mucho que aportar en cuanto analiza, los efectos distorsionantes que impiden

percibir las relaciones en las cuales somos sujetos de sometimiento, no decidimos y somos usados para la obtención de fines que no hemos elegido y sobre los cuales no hemos opinado, a su vez nuestra conducta puede ser la causa que impone esa misma condición a otras personas. En ambos casos se trata de situaciones vividas como naturales, no sujetas a examen crítico [...] (Montero, 1991, p. 33).

Es necesario además contextualizar que la vida de la comunidad de Alejito, se enmarca en un sistema social que usa y legitima un determinado orden de las cosas, una estructura que sin ser absolutamente determinante, condiciona su forma de ser y estar en el mundo.

Esta estructura se expresa en los diferentes modos del ejercicio del poder que los pobladores han relatado (las formas de actuación de la policía, el juez, el usurpador), el uso de categorizaciones sociales discriminatorias y segregacionistas (pobres, campesinos, del campo); como así también el uso de la educación (tratarlos como ignorantes, o evitar formarlos en el conocimiento de sus derechos y de las leyes) y las normativas sociales que profundizan modelos defensores del sistema imperante (la profunda convicción con que se sostiene que los empresarios que vienen de afuera quieren invertir y traen el progreso, mientras que las comunidades campesinas son sinónimos de atraso y depredación).

Todo esto se traduce en el nivel psicológico en la aprehensión de lo cotidiano mediante procesos de naturalización. Estos producen bajas expectativas de cambio con respecto a la realidad (Montero, 1991).

Por la naturalización social de estas estructuras, es que muchas veces se tiende a pensar que las personas más desfavorecidas y marginadas de los beneficios sociales, carecen de todo poder, así se naturaliza la situación en la cual los pobres y excluidos, son vistos como débiles e incapaces de transformar su vida.

Esta es una expresión de la concepción asimétrica del poder que naturaliza, las carencias de determinado orden, generalizándolas a todos los ámbitos de la vida de las personas, esta concepción se mantiene tanto dentro del grupo marginado, como fuera de él y todos contribuyen a sostener esa situación de asimetría. En los relatos de Juan y Ernesto, se expresan claramente la concepción asimétrica del poder que han naturalizado.

Las formas dominantes de las relaciones productivas, las formas de propiedad de la tierra y el sistema de representaciones que legitiman e interpretan todas las instituciones sociales, van delineando los marcos en los cuales comunidades como las de Alejito asumen cuál "es su lugar" en la sociedad, cuáles son sus derechos y obligaciones, con quienes se identifican, cuál es su futuro posible.

Ese universo simbólico que el orden social establecido utiliza para perpetuarse se denomina ideología. La ideología que se legitima operativiza y oculta al mismo tiempo los intereses de las clases dominantes (Martín Baró, 1985).

Montero (1991) nos representa la ideología como un velo cognitivo, ocultador de la realidad, que lleva a la aceptación acrítica de las ideas socialmente aceptadas, como la forma de ser natural y lógica de las cosas, aunque estén llena de privaciones. La autora sostiene que el terreno privilegiado de la ideología dominante en un orden social es todo lo que en una sociedad se estima como "de sentido común", aquello identificado con "lo natural", que se sitúa de esta manera por encima de las vicisitudes históricas.

Pensar que la realidad es así, y no puede ser modificada, implica una forma de interpretar la relación sujeto/mundo; cuando Juan o su padre, callan ante la autoridad o niegan sus saberes, se hacen explícitas sus concepciones sobre el poder.

-¿En esa época, cómo veían al monte? ¿Qué valor le daban? ¿Para qué les servía?

Don Ernesto: -Bueno únicamente para utilizar la sierra y del monte no teníamos ni un peñón, porque decía un turco: -esto es mío- y nosotros claro, ¡ignorantes!, ellos trabajan aunque no sean de ellos entraban y hacaban lo mismo.

Las formas de entender el poder subyace en los actos de conocer sin que exista conciencia de ello. Ellos actúan sin problematizar sus acciones, debido a que aprendieron a aprender, sin cuestionar las formas del poder de los grupos hegemónicos; esta naturalización afecta incluso su autoconcepto ya que se definen a sí mismos como carentes de rasgos o capacidades para la superación personal o la transformación social.

Juan: -Yo sabía escuchar en la radio que decía que en los campos fiscales, qué podemos hacer para adjudicarlos para nosotros; pero yo cuando he hablado con una sola persona, yo aquí antes que han sacado los deslindes, le he dicho a Miguel Pérez. Le digo ¡Miguel! ¿Por qué no hacemos nosotros, lo que yo he escuchado en la radio?... -salí de aquí boludo- me dice -si quién te va a ir a dar un pedazo de tierra- ¿Por qué no? le digo, ¿acaso la radio no te dice?; vamos a hacer un pedazo y vamos a cortar por allá por la laguna y así cuadramos nosotros, vamos a ver qué pasa. -No chango déjate de joder- me dice, -nos van a meter presos- pero era la única persona que yo le había dicho. Y yo le hablaba a él por decir que me iba llegar (refiriéndose al conflicto por la tierra que les sucedió tiempo después).

La contestación de Miguel sirve para explicar la naturalización de la concepción asimétrica del poder. Miguel asume como natural que ellos no tienen derecho a hacer visible su derecho sobre la propiedad de la tierra, pone de manifiesto su concepción sobre el poder que le adjudican al estado, al considerar que no existe organismo alguno que le reconozca derechos

y sí en cambio un organismo de control (la policía) que puede ponerlos "en su lugar" si se atrevieran a reclamar. Al mismo tiempo hace visible el poder (escaso o nulo) que tienen ellos, al insultar a Juan por pensar de una forma "no natural". Así lo entienden también los "otros" de la comunidad que ayudan al usurpador legitimando el poder que este tiene por contar con mayor capital económico:

Juan: –Un día la señora del Walter Ruiz (pariente que ayudó al supuesto dueño a comprarle las posesiones) me dice –mirá, vos quedate tranquilo hacé lo que vos quieras pero yo voy a hacer la parte mía, vos quedate tranquilo, hacé lo que vos quieras, lo que te dicen, pero esto no te va a servir de nada, porque vos no tenés plata, él tiene plata me dice, vos no tienes, apenas tiene para vivir y comprar mercadería ¿con qué vas a viajar? ¿con quién vas a andar?, ¿quién te va a dar para el boleto si tienes que viajar? Estás por hacer una locura, hacé lo que vos quieras.

Estas formas de entender y aprender son legitimadas por la sociedad dominante como la "única forma válida", esta naturalización dominante está presente en los pobladores de Alejito cuando expresan:

–¿Pero hasta ese momento ustedes no estaban participando de ningún grupo ni de nada?

Ernesto: –¡No, ni he pensado nada!

Juan: –Nosotros ni sabíamos que podíamos, que podía haber un grupo que nos acompañara digamos.

Así, como sostiene Montero (1991), no siempre las personas son conscientes de aquello que se tiene, muchas veces no se sabe cuál es su posición, ni cuáles son sus recursos y posibilidades. Esto suele ocurrir por ignorancia, pero también por efecto de la

ideología, es decir por intromisión de ideas hegemónicas que impiden que otras ideas rivales puedan ser sostenidas.

### Un sujeto activo y transformador...

A pesar de las formas de dominación y de las estructuras que moldean la vida de las personas, Pichón Riviére rescatará siempre las posibilidades de acción y transformación con la que todos los sujetos cuentan; sosteniendo que toda persona tiene siempre algún margen de acción que le permite ser activo constructor de su realidad. Así en el caso de Juan, la crisis personal y comunitaria que produjo el conflicto por la tierra, probablemente debilitó la coherencia interna de las estructuras de aprendizaje, comenzó a movilizarse y construyó nuevas formas, de aproximación y comprensión de su realidad. Probablemente, lo que escuchaba Juan en la radio sirvió para empezar este proceso de problematización, (Juan nos contó que era en la radio cuando se había enterado de los primeros conflictos en la zona), fueron quizás estos mensajes los que lo pusieron a Juan en un estado de alerta, que posibilitó ir desnaturalizando la realidad sobre la tierra y permitieron que Juan aprovechara la oportunidad de actuar cuando esta se les presentara:

–¿Cuándo fue la primera vez que escucharon que había familias que tenían problemas?

Juan: –Y yo ya había escuchado en la zona de Quimilí por ahí ya había seguramente, hace como 15 años atrás. Ahí ya, eran más fuertes las usurpaciones ya ha empezado ahí.

–¿Y ustedes, cuándo empiezan a participar en alguna organización?

Juan: –Hace ya por los 10, 12 años por ahí ¿no? Claro ese

era cuando ya teníamos problemas por la tierra. Un día estando en el Hospital Regional, porque tenía mi hermano enfermo, estaba sentado y viene una chica y se sienta ahí, y estamos conversando y me pregunta con quién vivía y sin no tenía problema con el campo. -Allá para el lado de Quimilí ahí cerca donde estamos nosotros hay un problema grande- me dice- y ahí sabe estar un abogado mío-. ¡Y sí le digo, por lo menos no ha sido tanto como lo de Quimilí, y ahí agarra la chica y me dice -usted no tiene abogado y yo le voy a dar, yo he trabajado con este abogado y es muy bueno. Quiere ir a verlo por ahí lo necesita-, y bueno si me das la dirección le dije y agarró y me ha dado la dirección. Al otro día era viernes a la mañana (fue a su oficina) lo he esperado y ahí lo he conocido.

El Abogado me mira y me dice -¿qué hay?- venía a conocerlo le digo y conversar con usted un poquito del problema ese de que están haciendo un deslindado donde nosotros vivimos y dicen que se va a vender el deslindado pero no dicen cuándo. Yo he venido porque por ahí lo voy a necesitar alguna vez; si lo necesito para charlar un rato con usted. ¡Cuando quiera!, me dice, y hemos estado un rato y de ahí hemos empezado. Luego de eso empezaron mis problemas, y él ha empezado a darme cartillas de INCUPO yo las traía a la comunidad. El abogado me dijo: -vos hacedle ver estas cartillas como para que se den cuenta que vos no estás solo. Y aquí estaba Walter Ruiz y yo que ya había leído dos veces esas cartillas le dije: -mira si vos llegas a vender el campo vas a tener problemas.

La necesidad de responder a una amenaza externa como el conflicto, movilizó a la comunidad a fortalecer sus lazos de cohesión internos y a participar activamente dando apoyo a Juan y su familia que se convirtió en el referente comunitario en cuanto a la lucha por la tierra. La participación fue en este

caso la condición para el fortalecimiento y la libertad de los sujetos y de las comunidades como sostiene Montero (2006). Luego de haber podido compartir el proceso de la comunidad de Alejito es posible coincidir con lo expresado por la autora, en cuanto a que estas formas de afrontar el conflicto a través de la organización y la toma conjunta de decisiones que asumió la comunidad posibilitó una acción crítica, reflexiva y concientizadora que transmitió, compartió y modificó patrones de conducta de todos los involucrados. Además permitió la toma de conciencia sobre el poder que ellos tenían y la circulación del mismo en formas horizontales de relación interna de igualdad e inclusión; por dar un ejemplo, se respetó e incluyó a miembros de la comunidad que en su momento, tal vez por desconocimiento de lo que hacían, firmaron cesiones de posesión con el supuesto dueño. Finalmente, creemos que la participación activa de Juan y su comunidad en actuar frente a este conflicto tuvo un efecto político, ya que fortaleció su conciencia sobre sus derechos civiles y las acciones para defender los mismos mientras asumían una responsabilidad social al acercarse y organizarse junto a otros que luchaban por el derecho campesino, asumiendo una posición frente a la realidad compartida.

Como sostuvo Martín Baró (1983) la comunidad adquirió poder social; es decir, capacidad grupal para tomar las decisiones cruciales acerca de su acción y su situación, de sus posibilidades de convertirse en sujetos sociales.

El relato de vida de Juan y de su comunidad me fue acompañando en reflexiones cada vez más profundas y complejas; cuando terminé de reconstruir su historia de vida, a través del entrelazado con los textos de todos los autores que se han presentado aquí, pude comprender mejor las definiciones dadas por Pichón Rivièrre sobre el sujeto y responder nuestras preguntas ¿quiénes eran estos sujetos? ¿Quién era Juan? usando las mismas palabras de Pichón Rivièrre, hoy respondería que:

[...]...Juan y su comunidad son actores, productores y protagonistas de su historia vincular y social, que no solo están atados y determinados por sus necesidades o por sus circunstancias, sino que son sujetos activos, históricos, que destinan sus acciones a satisfacer tales necesidades, transformando su realidad cotidiana y colectivamente. (Quiroga, Ana de (1986:23).

### Bibliografía

Argentina. Ley 27.118/15, 20 de enero. "Ley de Reparación Histórica de la Agricultura Familiar Para la Construcción de una Nueva Ruralidad en la Argentina". Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/240000-244999/241352/norma.htm>

Barbetta, Pablo; Domínguez, Diego y Sabatino, Pablo (2012). "La ausencia campesina en la Argentina como producción científica y enfoque de intervención". *Revista Mundo Agrario*, (13), nº 25.

Di Lullo, Orestes (1946). *Contribución al estudio de las voces santiagueñas* (2ª ed., Vol. II). Santiago del Estero: Jorge Rossi.

Martín-Baró, Ignacio (1983). *Acción e Ideología: Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA.

----- (1985). "La desideologización como aporte de la Psicología social al desarrollo de la democracia en América Latina". *Boletín de AVEPSO*, VIII (3), 3-9.

----- (1989). *Sistema, Grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA.

Montero, Maritza (1991). "Concientización, conversión y desideologización en el trabajo psicosocial comunitario". *Boletín de AVEPSO*, XIV (1), 3-12.

Montero, Maritza (2006). *Hacer Para Transformar, El Método de la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2011). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo conceptos y procesos*. (Primera ed.). Buenos Aires: Paidós.

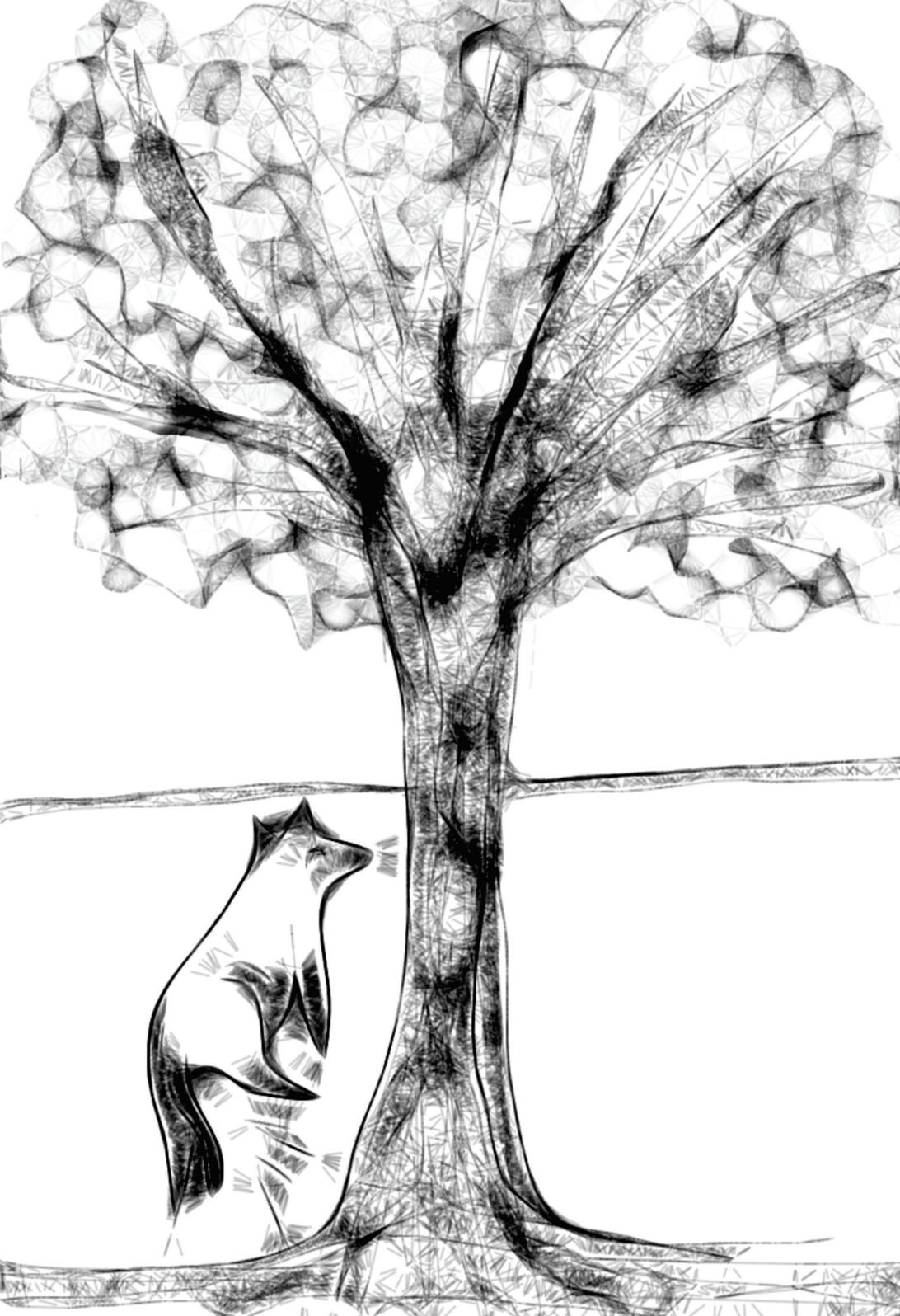
Palomeque, Silvia. (2005). "Santiago del Estero y el Tucumán durante los siglos XVI y XVII. La destrucción de las tierras bajas en aras de la conquista de las tierras altas". En Silvia Palomeque, *Actas del Cabildo Eclesiástico*. Obispado del Tucumán con sede en Santiago del Estero 1592 - 1667. Córdoba.

Pichón Rivière, Enrique (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Quiroga, Ana P. de (1986). *Enfoques y perspectivas de la Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco

Quiroga, Ana P. de (2003). "La Psicología Social como crítica de la vida cotidiana". En Quiroga, Ana P. de y Racedo, Josefina. *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Rossi, María Cecilia (2006). "Consideraciones en torno de la construcción de la frontera del río Salado del Norte en Santiago del Estero Siglos XVII-XIX". *Anuario del Instituto de Historia Argentina "Dr. Ricardo Levene" Nº 6*, La Plata.



## CAPÍTULO V

### Las EFA como espacio de disputas

PAOLA GRIGGIO

Situación: Santiago del Estero, patio de la UNSE, "La Calesita", abril 2011. Estudiante de Educación para la Salud (EPS) y profesora de Psicología Social.

Estudiante: –Hola profe.

Profesora: –Justo estaba pensando en vos... ¿Te interesaría presentarte en una convocatoria de investigación?

Estudiante: –Creo que sí.

Correo, agosto 2011.

Magui: –Bienvenida a este grupo de condenados a remar atados con grillos en el fondo del galeón, conocido como "Grupo Intercátedra".

Viaje a campo I: Saquito de hilo y alpargatas. Monte adentro, inventario forestal.

Alguien dice: –Yo voy a medir este árbol y vos vete anotando en la planilla.

Salgo del monte con las alpargatas llenas de espinas, con algunas garrapatas y el saco deshilachado, literalmente *ramiada* por los árboles, preguntas, conocimientos y aprendizajes: al monte se va con zapatillas. Era el primer viaje con “los forestales”, al principio sentía que no hablábamos el mismo idioma, se los notaba seguros con sus planillas del inventario forestal, el GPS<sup>16</sup>, sus cintas métricas, el machete, sus zapatillas anchas y su arte para esquivar bobadales en grandes camionetas. Distaban de mis instrumentos: grabador, cuaderno de campo, lapicera y cámara de fotos. Al final del día todo había sido usado por todos.

Viaje a campo II: Guasayán, casa de Doña Luli y una novata haciendo entrevistas.

Novata: –Cuándo le duele la cabeza, ¿usted que toma?

Doña Luli: –Cafiaspirina.

Sigo aprendiendo. El romanticismo, la idealización y los prejuicios van con nosotros a todos lados y eso incluye el proceso investigativo.

En la formación de Educación para la Salud, entender la Salud como un proceso y producto social lleva su tiempo, y poder aceptar la salud como una herramienta de emancipación social, es una aventura. Para ese momento intentaba problematizar los paradigmas en los que se asientan algunos conceptos claves de la formación; como los de bienestar, necesidades humanas, satisfactores y calidad de vida de las personas. Los viajes a los “Encuentros de la Salud en Manos de los Pueblos” sobre todos los nativos y originarios, me dieron conocimientos sobre medicina natural, el acercamiento a la

salud integral, el Buen Vivir; ideas que se iban expandiendo por toda América Latina y la esperanza de que esos conocimientos y formas de vida sean practicados por quienes, en Santiago del Estero, viven en el bosque. Imaginando que esta doña (como la mayoría de las personas que viven en zonas rurales) iba a su “farmacia del monte” y sacaba el yuyo, la raíz o corteza para aliviar su dolor, le hago la pregunta más “pelusa” del mundo. La ingenuidad y la ignorancia empezaban a jugar un rol importante, como posibilidad de desaprender y desnaturalizar esos esquemas, estereotipos y categorías que había construido. La incertidumbre (que también me perseguía), tenía mucho para enseñarme. Se transformaba en un potencial de acción y reflexión, como una oportunidad de abrir sentidos, como otra manera de relacionar (me) con el saber.

Volviendo del campo, en la camioneta, Magui me dice: –Me gustaría indagar sobre su identidad, pero no con las categorías que nos enseñaron, sino que ellos me digan cómo se identifican. No sé cómo preguntar.

Paola: –Y si te pregunto a vos Magui, ¿quién sos?

Intentaba mostrar la importancia de la autoidentificación y a la vez la complejidad de poder responder a esa pregunta. Sentía que si me preguntaban a mí, no sabría por dónde empezar, cómo separar lo que hago de lo que pienso, de mi historia, de las cosas que me gustan y de mis sentimientos. Otra vez aprendí que tenía algo para aportar. Esta pregunta era nada más y nada menos que una herramienta que venía conmigo, desde mi proceso de organización social a través de la Educación Popular en algunos barrios, nutrida también con otras herramientas de EPS, y una gran simpatía por la psicología social.

Con esa pregunta se abría un interrogante, que luego sería un horizonte no solo de una línea de investigación, sino también de búsquedas colectivas y personales que inevita-

16 Instrumento para definir posicionamiento global, conocido por sus siglas en inglés, GPS (Global Positioning System).

blemente se entretrejan con los procesos de investigación que íbamos desarrollando. Como la mayoría de los equipos o grupos de investigación teníamos preguntas fuertes y respuestas débiles, pero como dice el prefacio de uno de los libros de Boaventura de Sousa Santos, intentamos al menos responder a esas preguntas conscientemente desde nuestras debilidades y limitaciones.

Las maestras, a las que les presto atención, me han enseñado que todo proceso investigativo y los temas que elegimos analizar están íntimamente ligados a nuestras vidas, algunas veces más visibles que otras, pero que en algún momento o lugar del proceso, se filtra nuestra esencia, nos desnuda y nos expone como producto donde se manifiestan nuestras maneras de relacionarnos con el mundo, nuestros intereses, ideologías, emociones y también nuestras limitaciones. El caso es que al parecer mi interés siempre ha estado vinculado a la educación, de aquí en más, en un escenario diferente: "lo rural".

Pierre Bourdieu (1991) planteaba, en una entrevista que le realizaron sobre educación, que no se puede estudiar seriamente el mundo social y su funcionamiento, sin estudiar a las instituciones educativas. Explica que la escuela es uno de los lugares donde se fabrican las personas, las formas de actuar en relación directa con la familia, como también donde se construyen las formas de pensar y las diferencias sociales etiquetadas y legitimadas. A su vez analiza que en las escuelas se fabrican los títulos escolares, que son al mismo tiempo títulos profesionales que brindan el derecho a ejercer una profesión.

En 2013 surge para el proyecto de investigación, la posibilidad de empezar a articular actividades con la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) de Atamisqui "Huajla"<sup>17</sup>, con la idea de

17 Topónimo Quichua que designa a la localidad en la que se ubica la EFA. Las EFA son instituciones educativas que desde sus

poder analizar de qué manera los territorios y las comunidades, como estructuras, se crean y recrean mutuamente.

Los orígenes de las EFA se remontan al año 1937 en Francia, surgen con el objetivo de ofrecer a los jóvenes rurales una alternativa de formación en territorio y promoción del arraigo a sus territorios, con una educación contextualizada que además les brinde herramientas para el desarrollo local, poniendo en valor los conocimientos de las comunidades. Después de la posguerra, esta modalidad educativa se expande alrededor de Europa y África. En los años 60 se empiezan a reproducir estas experiencias en América Latina. En 1959 de la mano del Movimiento Rural Católico, llega a la Argentina el Movimiento Familiar de Formación Rural. Luego de once años se materializa la primera EFA en Reconquista, Santa Fe. Al principio estos espacios estaban orientados a capacitación formal básica y de oficios. Sin embargo, en el futuro el desafío será responder a la necesidad de validar oficialmente la formación de esos jóvenes, como posibilidad de una salida laboral formal.

Estas escuelas en sus orígenes asumen una posición ideológica y política muy clara. Tal como es remarcado por Southwell (2009), estaban destinadas a apoyar las posibilidades de estudios secundarios a los jóvenes campesinos pero estimulando -a la vez- estrategias de la vida rural, fortaleciendo el arraigo, la valoración y el mejoramiento de ese medio rural.

Con el fin de garantizar su autonomía, de mantener la estructura organizativa, la modalidad de alternancia y las bases filosóficas que lo sustentan, estas escuelas son de gestión

---

orígenes promueven el arraigo y desarrollo en el medio rural. La pedagogía de la Alternancia permite a cada joven vivir sucesivamente períodos en el mundo de los adultos, del trabajo y períodos en el centro de formación. La educación, la formación está centrada en la vida, en la realidad cotidiana familiar, social, profesional.

privada. Además de las cuestiones organizativas, la Comisión de Padres, reunidos en Asamblea tiene la responsabilidad de ocuparse de los asuntos económicos, educativos-pedagógicos y coordinar y articular diversas actividades entre la escuela y la comunidad.

Para quienes nos hemos formado en la educación clásica, urbana, con cientos de estudiantes en los pasillos de escuelas grandes, el mundo de las EFA resulta algo "nuevo" y "diferente". Por eso formulo a sus estudiantes preguntas como estas: ¿No hay amonestaciones? ¿Tienen que limpiar, lavar, cocinar, preparar la mesa? Además hay que darle de comer a los animales, limpiar los cercos, acarrear agua, sembrar, cosechar; los estudiantes viven en la escuela durante dos semanas y dos semanas en sus casas. El grupo docente remite a la transversalidad de contenidos, de clases teórica-prácticas, de aprendizajes continuos, de articulación territorial, de planes y proyectos de vida, de arraigo, de economía social y solidaria, de agroecología, de proyectos culturales y de intervención, de procesos emancipatorios, de la fiesta de la familia, de asambleas de padres y de co-gestión. Un ir y venir de frases que las relacionaba con Paulo Freire y fantaseaba que él se había inspirado en procesos parecidos a este para escribir sus libros. En fin, un mundo interesante para quienes entienden a la educación como una herramienta de transformación social, ya que los ejes de la vanguardia pedagógica se enunciaban de manera recurrente.

Este, mi mundo ideal, se complejiza cuando empiezo a mirar que dentro de la escuela había actores sociales, organizaciones campesinas e indígenas, cooperativas, etc. Como alguien que va haciendo *zoom* en la imagen, se visibilizan nuevos agentes territoriales: Secretaría de Agricultura Familiar, Ministerio de Producción, Dirección de Bosques, Ministerio de Trabajo, Comité de Emergencia, Ministerio de Economía, Plan Estratégico Agroalimentario (PEA), con un eje en común, lo productivo.

Esta palabra encerraba en sí misma un sinfín de maneras de describir diversos procesos sociales, políticos, culturales, económicos e históricos que confluyen en un territorio, la escuela. Lo productivo como una práctica y un espacio pedagógico. Lo productivo como ejes transversales de proyectos de investigación de estudiantes a presentar en las Ferias de Ciencia. Lo productivo como estrategias de vida campesina. Lo productivo como una herramienta de resistencia de comunidades. Lo productivo como producto industrial y también como producto artesanal. Lo productivo como un plan estratégico de un proyecto de país. Cada quien hacía alusión a esta palabra desde un lugar, un momento e intereses diversos. Podemos decir que en lo complejo de lo productivo se encierra más de una acepción o visión, que sostienen en sí diversos modelos productivos.

Para quien mira este escenario con anteojos urbanos, le asombran algunas coincidencias entre los debates que se generan en vinculación del rumbo o de la visión futura de una escuela en el nivel micro con los debates existentes en torno al plano global de lo macro-económico. ¿Hay relación entre un proyecto político-económico y cultural de un país y una escuela de familia agrícola ubicada en un departamento de la zona sur de la provincia de Santiago del Estero?

La EFA de Atamisqui comenzó su proceso de creación en los años noventa, de la mano del sacerdote alemán Federico Fleiber, a través de una fundación que funcionaba como centro de capacitación de oficios, que tenía por objetivo la creación de una escuela. Los inicios de la EFA tenían su locación frente a la plaza principal de Villa Atamisqui (principal localidad del departamento). Competían la oferta escolar con el colegio Juan XXIII, que en esos años, al igual que muchas instituciones educativas, pasó a ser de gestión privada. Para ese entonces la EFA pertenecía al Servicio Nacional de Enseñanza Privada. En el '92 durante la presidencia de Carlos Menem se

transfiere la responsabilidad de las escuelas nacionales a las provincias y la EFA pasa a pertenecer al Servicio Provincial de la Enseñanza Privada. Luego se traslada a Estación Atamisqui, al edificio del ferrocarril.

La EFA se creaba al mismo tiempo que el sistema económico-político neoliberal, se intensificaba y mostraba su lado más duro con los sectores más vulnerables, no solo en Argentina sino en el resto de América Latina. Era claro que los principios como la propiedad privada, la concentración del capital, la competencia, la división del trabajo -entre otras características de este modelo de país al que se aspiraba- iban a traer consecuencias, ¿las mismas consecuencias para todos?

Uno de los sectores más afectado por las políticas públicas y el rol del Estado en los años noventa, fue el sector rural. La mayoría de los académicos que he leído y escuchado coinciden en que la globalización y el capitalismo como proceso integral han producido cambios tan profundos en las sociedades actuales que casi no existen espacios sociales en los cuales no haya permeado una reconfiguración organizacional, política, económica, cultural y social. Estas reconfiguraciones han modificado las estructuras sociales y económicas, pero también su configuración territorial; se trata de una gran transformación en las territorialidades, principalmente en el espacio agro-rural.

Santiago del Estero no ha escapado a esos procesos, se han generado cambios en las estructuras sociales y en los modelos de producción debido a la expansión del modelo de agro-negocios como modelo productivo hegemónico. Así, se despliega en los mundos rurales una racionalidad que instaura territorialidades excluyentes y en conflicto con otras formas de territorialización.

Entonces, ante este panorama fatalista ¿cómo podía ser que en plena crisis se haya podido crear una escuela que promueva el desarrollo territorial, la economía regional y familiar

y el arraigo de jóvenes que escapaban a los centros urbanos y migraban a otras provincias en búsqueda de trabajo transitorio? No solo crear, sino cómo sostener. ¡Los docentes no cobraban, los insumos escaseaban, había que comer!

Durante mi proceso de familiarización en la escuela, conversando con docentes y autoridades que han estado desde sus inicios, la mayoría recuerda las dificultades laborales de ese momento (despidos), adversidades económicas (estructura edilicia y educativa precaria); pero sobre todo coinciden en el esfuerzo colectivo y comunitario para sostener la institución a flote. Las familias campesinas aportaban con carne, cabrito, zapallo, leña, etc. para el comedor escolar.

Había un estudiante de la localidad de Caloj, de aquí de atrás del río. El chico estudió sus cinco años, pagando sus estudios con vizcacha. El venía todos los lunes y traía sus vizcachas, se las pesaba a la vizcacha, vale tanto, bueno esto es para la cuota y así los cinco años los ha hecho así. (Docente de la EFA).

Más claro, echale agua. El escenario de la EFA no solo es una institución en que los estudiantes aprueban materias con perspectiva rural, pasan de año y se reciben; en ella confluyen lógicas y formas de ser, estar, producir y reproducir en el espacio, o sea también modelos socio-económicos. Diferente al que predominaba y predomina en el resto del mundo. Invisible para muchos, tal vez, pero otro. Aquí no solo se entretienen la economía, lo social, sino también lo cultural y lo histórico. La historia se vuelve presente en muchos jóvenes de familias campesinas, a través de varias cuestiones, pero una que resulta fundamental es la oralidad.

A la escuela asisten jóvenes que pertenecen a familias quichuistas. El quichua recorre la escuela como el aire, a veces lo escuchas, otras lo sientes, otras veces sospechas que ha

pasado por cerca tuyo. En muchas oportunidades se esconde en la intimidad y en la complicidad de quienes lo conocen y lo hablan (por el desplazamiento y la eliminación de idiomas impuestos y hegemónicos). A veces está quieto como en el aula y otras veces se intensifica en los patios, en los cercos, en la cancha de fútbol y bajo la arboleda.

En uno de mis viajes a Huajla, un estudiante que cruzaba el río en bote y luego hacía muchos kilómetros en moto o a dedo para llegar a la escuela, me cuenta que toda su familia habla quichua "hasta la chiquita así" (marcando con su mano una altura menor a un metro). Me pregunta si me gustaría que me hable en su lengua. Obvio que le digo que sí y obvio que no he entendido nada de lo que me ha contado. Mi enojo conmigo misma y frustración era gigante por no saber quichua y perderme la historia. Al parecer se ha dado cuenta de mi malestar y a la hora me ha entregado un papel en el que había detallado cual glosario, algunas de las palabras que había usado para relatar su historia. Después me doy cuenta que la historia se trataba de una de sus aventuras en medio del monte con su perro "cabrero" y su otro perro que lo acompañaba a todos lados, en la que se habían cruzado con la Salamanca. ¡Mirá si no serán importantes las lenguas nativas! Representan microcosmos, una perspectiva propia del mundo, que develan emociones, relaciones, espiritualidades, rituales y la historia viva de los antepasados.

El diálogo entre las cuestiones rurales y urbanas es permanente. En el espacio confluyen aspectos devenidos de experiencias y prácticas urbanas que van y vuelven a la ciudad. No todo el estudiantado y el cuerpo docente provienen de comunidades rurales.

En el territorio dinámico de la escuela, aparecen además de la historia y la cultura, diversas visiones sobre la territorialidad. En uno de los talleres realizados con el equipo de investigación y estudiantes, les hemos propuesto ilustrar lo que les sugería

la palabra territorio, luego de la presentación de los dibujos y reflexión en grupo de lo producido, sus coincidencias y diferentes significaciones, explicaron que territorio es:

[...] la historia de nuestro país, Nación, lugar y espacio, [...] es el campo donde habitan personas y poblaciones que pueden tener dueños o no [...] el lugar, espacio y tierra no es lo mismo pero se engloban. Es un espacio de tradiciones, culturas y símbolos que nos identifican. Un espacio emocional. Lugar donde se ejerce poder, dominio, por ejemplo la escuela [...] (Taller de Territorialidad, EFA Huajla).



El campo de lo simbólico se construye y reconstruye en la EFA a través de las percepciones y significantes que le atribuyen

los jóvenes al territorio. En la diversidad de concepciones o cosmovisiones radica la complejidad de ser y estar en un espacio que, al parecer, no tiene límites geográficos definidos, ni alambrados, que no terminaba ni aquí ni allá, que fluye y confluye en sus familias y la escuela, entre la escuela y las organizaciones, entre las organizaciones y las familias, pero también es un espacio donde se establecen relaciones de poder. Estas relaciones se generan dentro de la escuela, entre la comunidad educativa (docentes, estudiantes, autoridades, familias, comisión de padres, representante legal), pero además, el Estado influye directa o indirectamente en esta construcción a través de las políticas públicas y sus múltiples agencias.

Más allá de la insistencia y ofertas por parte de las autoridades políticas para que la escuela siga en Estación Atamisqui, en 2005 se inician los preparativos para que en 2006 traslade la EFA definitivamente a la localidad de Huajla, a "la finca del cura" (predio cedido por el sacerdote Federico).

Durante este proceso, docentes, autoridades y el Consejo de Padres participaron activamente en espacios como la Asociación de Promoción de las EFA, espacio donde se encontraban todas las EFA de la provincia intercambiando experiencias y debatiendo en torno a la pedagogía de la alternancia y el rol de las escuelas en los diversos contextos históricos y futuros.

Los primeros cambios importantes aparecen en relación a las políticas públicas educativas y su incidencia, materializados no solo en el título de los egresados sino también en el perfil.

[...] Los primeros egresados de la EFA tienen el título de Bachiller con Orientación Agraria, era un plan de estudios muy bueno, muy bueno y después ya con el advenimiento de la Ley Federal este el grupo de alumnos que se recibe y que aún hoy están en cuarto y quinto años este se recibieron con el título Educación Polimodal en Economía y Gestión de las Organizaciones articulado con los

Trayectos Técnicos en Producción Agropecuaria, o sea título de Técnico en Producción Agropecuaria [...] (Entrevista a docente de la EFA Huajla).

[...] La Ley Federal de Educación, sancionada en 1994 introdujo cambios en la capacitación laboral con el objetivo de dar salida a los jóvenes hacia el mercado de trabajo, pero subordinando la capacitación a los intereses empresariales inmediatos, convirtiendo las escuelas en una bolsa de trabajo abaratado, profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y las tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos [...] (Puiggrós, 1996:198).

Aquí, cabe recordar que estas políticas de tendencias privatizadoras no se cuestionan la existencia del sistema educativo. Por el contrario, como señala Antonio Viñao (2002), las políticas neoliberales necesitan del Estado y también de los sistemas nacionales de educación; los necesitan hasta el punto de apropiarse de ellos, de "patrimonializarlos" y utilizarlos de un modo favorable a los intereses a corto plazo, de las clases o grupos sociales que se benefician con dichas políticas.

En 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional con la intención de resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectaron a la estructura del sistema educativo, ya agravados por los procesos de descentralización durante la década anterior.

Uno de los temas más sensibles es haber sostenido el carácter "público" de todas las escuelas, centrandó las diferencias en la gestión: estatal o privada (Feldfeber, 2003). Sobre la base de esa definición, se incorporan dos nuevos tipos de gestión: las escuelas de gestión social y las de gestión cooperativa, reconociendo de este modo las experiencias

educativas que desde la crisis están desarrollando distintas organizaciones de la sociedad, incluidos los nuevos movimientos sociales (Gluz, 2008).

El 14 de Mayo de 2010 se lanza el Plan Estratégico Agroalimentario (PEA) y Agroindustrial Participativo y Federal 2010-2020. En su prólogo plantea que “aquellos pueblos que se distinguieron por su liderazgo, desde griegos y romanos hasta las hegemonías imperiales y naciones líderes desde la modernidad hasta aquí, tuvieron un rasgo distintivo: una clara visión de futuro; en definitiva, un proyecto colectivo de Nación. El PEA ha sido creado con esa intención, trabajando sobre un sector clave, con capacidad de transformar Argentina en un “líder agroalimentario mundial”. Podría decirse que en el Plan del Estado, la economía rural está apoyada en el modelo de desarrollo dominante y hegemónico basado en la agricultura industrializada de gran escala asentada en la concentración del capital a nivel global.

Avanza el texto, detallando que los destinatarios de esta política pública son un compleja red de agentes; empresas de producción, contratistas y proveedores de insumos y productores agropecuarios competitivos que respondan a la economía de escala. A los demás actores se los distingue como la “nueva ruralidad”; estos últimos serán los destinatarios de recursos provenientes de *commodities* para su mantenimiento en el sistema. Pero esto ¿qué tiene que ver con Santiago del Estero, con Atamisqui? Es que en este plan, esta gente de la ruralidad también es un “recurso” indispensable para el sostenimiento del mismo: la mano de obra rural.

Alberto Tasso y Carlos Zurita (2013) explican de manera clara que el trabajo agrario ha sido gravitante en la historia de Argentina. Desde su incorporación al mercado europeo como productora de cereales y carne vacuna, la región pampeana ha demandado un elevado número de trabajadores para tareas de cosecha, que provinieron del norte del país, especialmente de Santiago del Estero. Atamisqui y su vecino Loreto,

son dos centros importantes de “reclutamiento” para el trabajo migrante transitorio o comúnmente conocido como “trabajadores golondrinas”. Caminando por la Villa o por Loreto te encuentras oficinas de Monsanto, de Syngenta, de Rural Power y colectivos llenos de personas que se van a otras provincias a trabajar en la papa, la aceituna, el arándano, el maíz y la clasificación de semillas.

Esta fuerza de trabajo por lo general está compuesta en gran parte por jóvenes rurales. Al respecto el PEA plantea que la juventud rural debe ser “la mano de obra de las agroindustrias”, aunque por otra parte en el mismo documento se reconoce que “...en general, el cambio tecnológico es ahorrador en mano de obra, y por ende, la población rural se ve menos demandada para trabajar en la actividad”. Como el fenómeno de la migración campo-ciudad es reconocido por el PEA, se plantea que aquellos no absorbidos por las industrias formarán parte de los cinturones rurales periurbanos. Estos serán apoyados por programas como el PROINDER y PROHUERTA para asegurar su autoconsumo pudiendo volcar sus excedentes en el mercado interno.

Además de la tradición migrante, algunos de los jóvenes atamisqueños (en su mayoría varones) que asisten a la EFA, trabajan durante el verano para poder solventar las cuotas de la escuela durante el año. Estos al parecer son vistos con buenos ojos por estas empresas, ya que no solo tienen el trabajo por ir con algún pariente con experiencia, sino que también poseen conocimientos técnicos. Agentes territoriales nos cuentan que la mayoría de los egresados de la EFA son absorbidos por las multinacionales por el título de técnico para la tarea de clasificación de semillas.

En los últimos tiempos, el PEA, a través de sutiles estrategias, ha desplegado una serie de actividades vinculadas a la educación en general y a las instituciones educativas agro-técnicas en particular. Aún cuando, por un lado, el PEA distribuye recur-

sos para financiamiento de estructuras edilicias, legitimando su capacidad de generar participaciones de diferentes sectores sociales, estatales y privados, por otro provoca cambios en las currículas y la orientación de las mismas en el sentido económico y político que le es funcional.

Asimismo, resulta interesante la interacción y vinculación de la institución con otros agentes del Estado, como técnicos y técnicas de la Secretaría de Agricultura Familiar, Comité de Emergencia, Dirección de Bosques, INTA y el Centro Integrador Comunitario de Villa Atamisqui que acompañan procesos de organización comunitaria en la gestión, formulación y seguimiento de propuestas y proyectos vinculados a lo socio-productivo con foco en el desarrollo local y la economía regional, social y solidaria.

Estos elementos que van desde lo simbólico a lo material, desde lo individual a lo colectivo, de lo colectivo a lo comunitario, de lo comunitario a lo organizacional o institucional, y que vuelve en diferentes direcciones, confluyen incidiendo en los procesos de formación, influyendo en la cotidianidad, en el proceso educativo contextualizado e integral, como también en los procesos constructivos de la identidad de los jóvenes, de las diversas cosmovisiones existentes y en las estrategias y decisiones que van tomando las familias en relación con los modos de vida propios de las comunidades campesinas.

Este joven campesino, sujeto emergente de los procesos educativos de la escuela, de los sociales, políticos y culturales de su contexto, se constituye como proceso histórico vivo de su comunidad y su familia pero también de las políticas públicas que lo reconoce y las que lo invisibilizan; se configura en el aquí y ahora, y remite a las circunstancias que atraviesan actualmente a la familia campesina de Atamisqui.

La relación existente entre la territorialidad, las identidades de las familias, los jóvenes y el Estado es estrecha. En el plano

estatal existen diversas visiones sobre este sujeto. Muchas de ellas remiten a miradas fragmentadas, limitadas al análisis de una perspectiva productivista, desde categorías urbanas y desarrollistas en las que el sujeto es evaluado por su capacidad de producción, dejando de lado las subjetividades relacionadas con procesos sociales, culturales, históricos, vinculadas a sus necesidades existenciales y sus maneras o modos de estar y ser en el mundo rural. Otras, reconocen esta diversidad y la capacidad de agencia de los sujetos de derecho. La escuela como agente mediatizador entre el Estado y las familias promueve procesos de construcción identitaria a través de los jóvenes y sus proyectos de vida.

Este camino acompañado de incertidumbres, preguntas, de aprendizajes, ingenuidades, inexperiencia, en mis diferentes etapas de estudiante, de becaria de investigación, de la educación popular a la salud integral, de la salud integral a los procesos de organización en los márgenes de lo urbano a los márgenes de lo rural y en lo rural las EFA, me enseñaron que la educación no puede ser desligada de la relación global que se plantea a nivel nacional entre la educación, sociedad y desarrollo. Por un lado los Estados siguen redefiniendo sus funciones para responder a demandas productivas, sociales, sectoriales, locales, y por otro lado (a veces más cerca u otras más lejos) se encuentran estos espacios de resistencia, que se expresan en la persistencia y permanencia de estilos productivos diferentes a los hegemónicos, en los que cada vez existe mayor organización de los sectores campesinos y como dicen Domínguez, Lapegna y Sabatino (2006), en la emergencia de narrativas y posturas disidentes desde diversas instituciones y sectores urbanos. El rol de la educación, como agente mediatizador entra en tensión cuando la escuela se disputa como territorio donde desplegar estrategias estatales y como espacio de reproducción y reconstrucción multidimensional de los estilos de vida de las familias campesinas, no sólo como una

estrategia de resistencia sino también pequeños y fuertes destellos de emancipación.

Vuelvo a mi pregunta inicial y puedo decir que sí, que hay relación entre un proyecto político-económico y cultural de un país y esta escuela rural de Atamisqui y además que esta institución pedagógica cumple un rol socio-político, e inmediatamente las preguntas se reproducen y reformulan de manera constante. ¿La escuela integra modelos de desarrollo y modos de vida de las familias campesinas, los reemplaza o re direcciona? ¿Y los jóvenes? ¿Cuál será la capacidad de mediación de los jóvenes escolarizados entre el proyecto de vida que promueve la EFA y las familias campesinas de las que son parte? Pero las preguntas, no siempre tienen respuestas acabadas, definitivas y sentenciantes, en algunas oportunidades sirven como horizontes de búsquedas y reflexiones, como un *Sur* al cual mirar cada vez que nos distraemos.

El hombre es creación, expresión de las relaciones entre la voluntad humana -situada en la superestructura de una formación económico-social- y la estructura económica de la sociedad. La escuela o, más genéricamente, la educación desempeña una función muy importante en el desarrollo de esas relaciones al asegurar la transmisión del acervo cultural de una a otra generación.

Antonio Gramsci

## Bibliografía

- Bourdieu, Pierre (1991). [Eusebio Nájero Martínez] (2009, mayo 13). La escuela según Pierre Bourdieu [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7\\_3A](https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A)
- Domínguez, Diego; Lapegna, Pablo y Sabatino, Pablo (2006). "Un futuro presente: las luchas territoriales" en *Nómadas Revistas*. (24), 239-246.
- Feldfeber, Myriam (2003) *Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gluz, Nora (2009). "Las relaciones nación-provincias en las políticas educativas de los 90. Tensiones entre la equidad, el federalismo y los imperativos de la reforma", *Revista IICE*. (27), 99-120.
- Gramsci, Antonio (1973) *La alternativa pedagógica*. Selección de textos e introducción de Mario A. Manacorda. Barcelona: Nova Terra. Disponible en: [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_3/nr\\_34/a\\_556/556.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_34/a_556/556.html)
- Ley Federal de Educación N° 24195 Honorable Congreso de la Nación. Buenos Aires: 1993.
- Ley Nacional de Educación, 26 206/06, resoluciones.
- Plan Estratégico Agroalimentario y Agroindustrial, Participativo y Federal, 2010-2016.
- Puiggrós, Adriana (1996). *Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Southwell, Miriam. (2009). "La forma escolar desafiada: escuela media, horizontes particulares y comunidades fragmentadas" (en línea) consultado en 15 de septiembre 2016 en: [http://www.academia.edu/3488352/La\\_forma\\_escolar\\_desafiada\\_escuela\\_media\\_horizontes\\_particulares\\_y\\_comunidades\\_fragmentadas](http://www.academia.edu/3488352/La_forma_escolar_desafiada_escuela_media_horizontes_particulares_y_comunidades_fragmentadas)
- Tasso, Alberto y Zurita, Carlos (2013). "Aves de paso: Los trabajadores estacionales de Santiago del Estero", en *Trabajo y Sociedad* (21).
- Viñao, Antonio (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.



CAPÍTULO VI  
Silencios que hablan,  
enunciaciones que callan

MARCELA CASTRO

En este apartado intentaré reflexionar acerca de las identidades de los jóvenes estudiantes que concurren a una Escuela de la Familia Agrícola de Santiago del Estero. En ese espacio social, ellos negocian, elaboran y reelaboran sentidos sobre sus identidades. Provenientes, en su mayoría, de familias de campesinos, pequeños productores y trabajadores "golondrinas", los jóvenes asisten a una escuela que tiene una particular propuesta pedagógica: la alternancia. En ese espacio identitario, buscaré comprender cómo se posicionan y cómo referencian, ellos, sus pertenencias múltiples. También, cómo se van forjando los procesos identitarios en la medida que puedan pensarse como jóvenes, como estudiantes y como campesinos.

Las EFA son escuelas agropecuarias que tienen como modalidad la Alternancia Pedagógica. Es necesario aclarar que cuando me refiero a escuelas agropecuarias, estoy hablando de instituciones que pueden encontrarse en zonas rurales o periurbanas y atender tanto a poblaciones rurales como urbanas, pero su principal característica es que están enfocadas

'para' el medio rural. Hay que diferenciarlas de las escuelas rurales, ya que estas últimas son instituciones que están 'en' el medio rural pero imparten, generalmente, escolaridad básica a la población que vive en ese medio. Las escuelas agropecuarias están atravesadas por una complejidad mucho mayor. Autores como Plencovich, Constantini y Bocchichio (2009), plantean que estas se encuentran atravesadas por dos lógicas que imponen sus propias racionalidades: por un lado, al tratarse de establecimientos educativos, nos encontramos con una lógica pedagógica; y por otro, tienen una lógica socio productiva. Y es, entre estas dos racionalidades, que a veces se generan conflictos.

Por otro parte, la Alternancia Pedagógica se define desde las mismas escuelas como: "una comunidad educativa en discontinuidad de situaciones". Esto es así, porque el tiempo escolar se divide en un período en el que los estudiantes permanecen albergados en la escuela, y en otro período igual en el que viven en sus comunidades. La alternancia no significa una mera división temporal del período escolar, sino una coordinación de la escuela con la realidad y el contexto al cual pertenecen los alumnos. La cultura local y el territorio constituyen el contenido educativo. La alternancia educativa es un encuentro con el medio, con la realidad y con el territorio. Entonces, bien podemos afirmar que las EFA son instituciones territoriales.

Es el territorio el que les brinda –a estas instituciones educativas– el mayor repertorio para el establecimiento de las identidades de los jóvenes que asisten a ellas. (Plencovich, Constantini y Bocchichio, 2009)

En este sentido, me parece pertinente explicitar algunos posicionamientos con respecto al tema del territorio. Una perspectiva interesante es la que desarrolla Dalamata (2005) quien, recuperando aportes de Lefebvre (1991) y Soja (1996), afirma que la noción de territorio no sólo se vincula al espacio físico geográfico, sino que es un espacio socialmente produci-

do y comprende múltiples aspectos de la vida social. La autora plantea tres tipos ideales que en la práctica se superponen. Un primer tipo es el "espacio percibido", que delimita los aspectos materiales de la vida cotidiana, y es el lugar de la producción y reproducción de lo social. Un segundo tipo es "el espacio concebido", que se refiere a las representaciones del espacio e implica los discursos construidos que resignifican aspectos instrumentales. Y el tercero, es el "espacio vivido"; que es la interacción de los espacios anteriormente señalados, sean imágenes o símbolos, o "como generador de contra-espacios o espacios de resistencia al orden dominante, donde otros órdenes alternativos de espacio material y simbólico son imaginados y disputados" (Dalamata, 2005, p. 8).

En la EFA de Garza, interrogados sobre el territorio, los jóvenes alumnos hablan sobre 'su' lugar:

[...] -Como es un campo de los pobladores, no tienen alambrado ni nada... (L., 17 años, hombre, 3° año. 2014).

-Si es importante tener un lugar... más si tenés todos los conocimientos que nos aportan aquí, que ya sabemos cómo vamos a trabajar todo, como vamos a trabajar el campo. (...) Nosotros somos el único lugar que estamos quedando así sin alambre porque van comprando las tierras. (M., 16 años, mujer, 4° año. 2013).

-Yo tengo a mi padre aquí, pero me voy a Barrial Alto donde está mi abuela porque me gusta más... porque me gusta más allá, aquí no hay nada... allá hay animales... todo... en cambio aquí dormir nomás... mejor me callo... (F., 15 años, mujer, 2° año. 2014).

El territorio donde se sustenta el modo de vida campesino es el campo de los 'pobladores'. Un campo abierto donde los ani-

males pastorean en el monte. Un modo de vida amenazado por 'compradores' que alambran. Un modo de vida que conlleva esfuerzos. Una escuela que en su lógica pedagógica a veces armoniza con la lógica socio-productiva y a veces entra en conflicto. Es en estas tensiones donde se van forjando y dando sentido a los procesos identitarios de los jóvenes.

Desde una mirada antropológica, el territorio es el contexto específico donde se producen las prácticas sociales. Es allí donde los actores le dan sentido a dichas prácticas y, también, a su propia existencia. Es en el territorio donde el antropólogo se encuentra con el otro, accede a esos sentidos y construye conocimiento. Es a partir de construir explicaciones sobre la 'otredad' que la antropología se constituyó en ciencia. Metodológicamente, se busca realizar una descripción teorizada de las perspectivas nativas. En la realización de este trabajo, se recurrió a la observación participante y la entrevista.

### ¿Cómo funciona la EFA de Garza?

La Escuela de la Familia Agrícola LL N° 26 de Garza (Santiago del Estero), como todas las EFA, estructura su propuesta educativa en tres dimensiones fundamentales: la alternancia pedagógica, la cogestión y el trabajo en equipo (Gimonet, 2009).

### Pedagogía de la Alternancia: "la vida enseña y educa"

Los estudiantes permanecen en la escuela 15 días con albergue y otros 15 días en su casa, en sus comunidades. Esto no está diseñado como un descanso ni como una solución económica. Se busca una síntesis a través del juego dialéctico entre la escuela y la vida.

[...] -La alternancia... o sea un poco en la escuela y un poco en la casa. (...) las EFA han venido a cubrir este espacio de los chicos del medio rural... entonces, la vida enseña y educa (...) los chicos iban aprendiendo algunas cuestiones técnicas y trasladándolas a su casa para mejorar el entorno familiar en cuanto a lo productivo básicamente... (M.I., docente de la EFA de Garza, entrevistado en 2013).

[...]-Yo por ejemplo en mi casa tienen terneros, tienen distintas clases de animales y mi hermano se ha puesto a vacunar las vacas y me decía: vení, vení... vamos a ver si es verdad que has aprendido. Y me ha tocado sí, inyectar así a 2 o 3 terneros... y es lindo, porque aprendes aquí y vas y en tu casa lo puedes hacer tranquilamente... (R., 22 años, mujer, estudiante de 5° año de la EFA de Garza, entrevistada en 2013).

Se utilizan distintos instrumentos pedagógicos. Cada alumno tiene un "Plan de búsqueda" y un "Cuaderno de realidad", que reflejan las demandas reales del medio del estudiante y su familia, información general del alumno y la articulación de aprendizajes varios con saberes académicos.

Al finalizar cada semana, se efectúa la "Revisión Semanal" y se evalúa todo lo sucedido en la semana. De allí se hace una síntesis que después, en el comedor, es socializada entre todos. Es la instancia que tienen los alumnos para plantear inquietudes, pedidos, etcétera.

R: -Los viernes son: la revisión semanal, si no te ha gustado la comida o sacamos conclusiones, lo que te ha dicho algún profesor ya sea bueno o malo, se juntan todos con el coordinador y ahí hablamos.

M: -Claro, después cómo vamos al comedor.

C: -Hacemos grupo y ahí hacemos la síntesis y de ahí leemos en el comedor.

R: -Ya ahí estamos todos juntos, los tres cursos, ahí se lee. (R. 22 años, M. 16 años, C. 17 años. Mujeres. 5° año, estudiantes de la escuela entrevistadas en 2013).

-Las revisiones se hacen de todos los temas de la semana, todas las cosas que han acontecido, entre lo bueno y lo malo... lo que pasa (S. Coordinadora, entrevistada en 2013).

Cada alumno tiene un "Boletín de Seguimiento": los profesores anotan allí todo lo referente al aprendizaje, la participación y la conducta que tuvieron durante los 15 días que estuvieron en la escuela. Además, en el boletín, se anota el "Trabajo de esta-día": se trata de la tarea que tienen que realizar los estudiantes durante los 15 días en los que están en su comunidad. Este boletín debe ser firmado por los padres.

-Ellos llevan en el boletín el informe de cada materia. Ahí están todos los espacios curriculares y se anotan todas las actitudes que el alumno ha tenido durante toda la quince-na... ya sean buenas, malas, regulares. Sobretudo cómo él ha estado, como se lo ha visto (S. Coordinadora, 2013).

-Cada profesor en su espacio les da tareas que corresponden y ellos, en los quince días se supone que no son de descanso entre comillas porque ellos llevan trabajo para hacer, aplicando lo que han aprendido aquí, trabajos prácticos, trabajos teóricos, investigaciones, todo eso llevan y bueno... todo se anota y todo eso va para la nota. Se suma y luego se saca la nota" (S. Coordinadora, 2013).

-Además, integrantes del equipo de la escuela realizan visitas a las familias de los alumnos. Nosotros generalmente vamos a hacer las visitas... estamos... vamos a donde podemos llegar. A veces resulta imposible, porque ellos

vienen de zonas muy lejanas. Hay lugares, parajes, que para ir son muy distantes. Cuando hacen las visitas a las familias... cómo se porta, y ellos se ponen muy mal si les dicen que vos te portas mal, que sos un irrespetuoso, esas cosas...

-Te dicen que ellos no nos han educado a nosotros para que les vayan a reclamar. -Tienen que portarse bien, ese es el consejo (L. 17 años, hombre, 3° año, estudiante entrevistado en 2014).

-Cuando uno va a hacer las visitas con ellos, lo primero que dicen, bueno qué tal se portó mi hijo, es lo primero que preguntan. (S. Coordinadora, 2013).

### **La cogestión: la familia como responsable de la educación de los hijos**

Estas escuelas son de gestión privada. La particularidad que tienen, es que cuentan con un Consejo de Administración compuesto por los padres de los alumnos. El consejo de padres es el encargado de la estructura organizativa y de contratar la planta docente. Tiene responsabilidades jurídicas, económicas y pedagógicas. Para afrontar las jurídicas, la escuela tiene un representante legal, que es el responsable administrativo de la misma; suele ser a veces un padre o bien alguna persona allegada a la escuela. Con respecto a las económicas, van desde asegurar las condiciones edilicias y de equipamiento hasta generar las articulaciones políticas que sirvan para integrar la escuela a la comunidad. Dentro de las pedagógicas, deben participar, en conjunto con el equipo docente, en la toma de decisiones sobre la definición curricular; y trabaja en conjunto con el Rector, que es el encargado de llevar adelante la po-

lítica pedagógica. Este consejo es elegido por una Asamblea de Padres que se reúne habitualmente en abril o mayo. Como vemos, a diferencia de lo que ocurre con otras experiencias educativas, en las EFA las familias tienen su parte importante de responsabilidad en la formación intelectual, técnica y espiritual de sus hijos.

### El trabajo en equipo: el motor para el funcionamiento

El trabajo en equipo es un pilar importante en el funcionamiento de las EFA. Desde el trabajo conjunto de los padres en el consejo, y la articulación de estos con el Rector y los docentes para determinar la política pedagógica, hasta la coordinación entre los equipos de la escuela y del albergue; pasando por el trabajo de estudiantes y coordinadores en los servicios del internado. "Todos hacemos todo", al decir de una docente. Y todo se hace en equipo. La "educación en las responsabilidades" exige la participación activa de todos, cada uno haciéndose cargo de su propia responsabilidad y, mediante el trabajo en equipo, resolviendo en conjunto.

-Donde nadie cuestiona, donde nadie quiere participar, donde no hay espacios de participación, las cosas dejan de funcionar, hay algo que no empieza a cerrar. (M., profesora entrevistada en 2014).

Un día en el albergue de la escuela de Garza comienza a las seis de la mañana. Los encargados de la alternancia empiezan a despertar a los alumnos.

E: -¿Qué es lo que más te cuesta de la escuela?

M: -Levantarme temprano. (M., 16 años, mujer, 4° año. Estudiante entrevistada en 2013)

L: -Sí... levantarse a las seis de la mañana.

E: -¿Por qué? ¿En tu casa te levantabas más tarde?

L: -Sí... siete... ocho... pero aquí no. A las seis de la mañana. (L., 17 años, hombre, 3° año. Estudiante entrevistado en 2014).

E: -¿Y cómo se despiertan?

G: -Sacando las colchas

C: -Te tiran agua, todos los días nos echan agua. (G., 15 años y C. 16 años, hombres, 1° año. Estudiantes entrevistados en 2012).

Luego del desayuno, y antes del horario de clases, se ven alumnos yendo y viniendo con palas, escobas, baldes y otros elementos de limpieza. Deben cumplir con su 'servicio'. Los servicios son las actividades domésticas que todos los estudiantes tienen que realizar en los 15 días de permanencia. Estas actividades van desde preparar el comedor para el desayuno, limpiar aulas, pasillos, baños, asear las habitaciones, limpiar los patios, alimentar a los animales, cuidar la huerta, cosechar, etc. En principio, la realización de estos servicios se sortea.

E: -Con el servicio, ¿cómo se arreglan?

L1: -Elegimos.

C: -Cuando llegan temprano, si llegas tarde le dan el servicio.

E: -¿Y cuál es el servicio que no les gusta?

L2: -El baño.

L1: -El baño.

C: -Baño y cena.

G: -Mozo.

E: -¿Por qué la cena?

C: -Porque tienes que estar, y si es cena se hace tarde (L1. 15 años, L2. 16 años, G. 15 años y C. 16 años, hombres, 1° año. Estudiantes entrevistados en 2012).

“Bueno, los servicios por ahí los cumplo así... mmm je... pero por ahí nomás (...) porque como que no les importa aquí ensuciar. Por ejemplo los baños antes era un desastre y... pero siempre tiene que estar el que limpiaba y nadie se ponía en lugar de él. Yo por eso por ahí no... ni los cumplía, o sea, si te diría que sea justo para vos, tiene que ser justo para todos, creo” (J., 17 años, hombre, 5° año. Estudiante entrevistado en 2013).

Los coordinadores, muchos de ellos egresados de la EFA, son los que tienen a su cargo el funcionamiento interno de la escuela. Supervisan su grupo de alumnos, ayudan con las tareas escolares y coordinan los planes de búsqueda.

S: –Hay muchas cosas aquí (...), están los chicos, los trabajos, las tareas prácticas.

E: –¿Y vos también los ayudas con las tareas, por ejemplo?

S: –De los deberes sí, y esa es, digamos, un poco la función nuestra. Estar, ayudar a completar, ayudarlo a que estudie o preguntarle qué le pasa. Porque a veces uno le exige cosas y no sabemos qué problema tiene él, si tratamos de hablar con ellos y ver hasta dónde podemos ayudar nosotros. Sí, te escuchan mucho. A veces te escuchan y no hacen caso...a veces no, a veces sí... a la larga sí (...) como consejos tienen mucho ellos (...) yo siempre les digo: no se olviden que ustedes tienen dos familias ahora, una aquí y otra en su casa (S. Coordinadora, entrevistada en 2013).

A las siete de la mañana se iza la bandera. Luego, los alumnos entran al aula. Con un corte para el almuerzo y otro para la merienda, la jornada escolar termina entre las ocho u ocho y media de la noche, según sea el día de la semana.

Como hay algunas materias que son las mismas que se imparten en cualquier secundario y otras que tienen que ver con

la matriz socio-productiva de la currícula, los alumnos, que no usan uniforme, circulan todo el tiempo por las distintas instalaciones de la escuela. Algunos están en las aulas, otros en la huerta, otros con las aves y los cerdos. A los coordinadores, también se los ve todo el tiempo. No existe timbre, y ellos son los que llaman a entrar al curso y quienes marcan a los docentes la finalización del módulo de clases.

A diferencia de la mayoría de las instituciones educativas, las sanciones disciplinarias no están relacionadas con amonestaciones. Las suspensiones se realizan ante faltas consideradas muy graves. Sólo si hay hechos de violencia o algún hurto, si llevan bebidas alcohólicas o fuman, o algún otro tipo de hecho grave.

L2: –A mí me han suspendido una semana.

E: –¿Qué hiciste?

G: –Ha apuñalado a un chico.

L1: –Le ha cortado así [señala la mano].

E: –¿Qué pasó?

L2: –Sierrita yo, eh... me han echado agua de atrás y yo he hecho así con el cuchillo, y lo he clavado en la mesa. Y él ha puesto la mano, y ahí le he clavado con el cuchillo (L1. 15 años, L2. 16 años, G. 15 años y C. 16 años, hombres, 1° año. Estudiantes entrevistados en 2012).

También hay sanciones por cuestiones propias del albergue. Una, por ejemplo, es meterse o espiar en los dormitorios de las chicas o chicos. Un curioso motivo de sanción es por dormir en los techos.

E: –¿Se van al techo a dormir?

M1: –Sí, porque hace mucha calor adentro

M2: –Sí...

M1: –Somos muchos ahí. Parece un horno.

E: –¿Y los varones se van al techo a dormir?

M1: –Ellos se llevan la colchita y se van a dormir (...) este año esas cosas no han pasado todavía.

E: –¿O pasan y no se enteran?

M1: –También (M1. y M2, 16 años, mujeres, 4° año. Estudiantes entrevistadas en 2013).

Los fines de semana tienen una dinámica muy diferente. Los horarios son más flexibles. Si bien hay ciertas rutinas que tienen que cumplirse, las actividades son un poco más relajadas.

–A veces tienen tareas prácticas con la gente que le toca el fin de semana. Los sábados al medio día si hacen algo, y de ahí ya queda para ellos, se relajan un poco... juegan a la pelota (...) por ahí algún profesor viene el sábado y les da clase porque está atrasado en algo... bueno... viene y da clase lo mismo, pero muy pocos sino ellos tienen un respiro (S. Coordinadora, entrevistada en 2013).

C: –Estudiar (C. 16 años, hombre, 1° año. 2012).

A: –Los fines de semana lavamos ropa.

C: –Duelmo.

A: –Dormimos un poco más bien.

N: –Dormimos más.

A: –Hacemos los trabajos que nos dejan.

E: –¿Juegan fútbol?

A: –Estábamos preparando pero no había fútbol... estaba rota la pelota. (Entrevista colectiva a estudiantes, N., A., C., hombres, 4° año. 2013).

### Saberes y experiencias en tensión

En la dinámica escolar, se detectan algunas tensiones. A la EFA concurren jóvenes que provienen de diversas comunidades: de campesinos, de pequeños productores y de productores familiares. Además, últimamente el colegio recibe alumnos de los pueblos vecinos. Estos estudiantes provenientes de localidades aledañas, en algunos casos, son jóvenes que tienen algún problema familiar, que fueron expulsados de otros colegios; o jóvenes que, según manifestaciones de sus padres, tienen malas juntas y se hacen inmanejables. El criterio de matrícula se revisa permanentemente. En algunos momentos se reciben estudiantes “urbanos”, y en otros momentos sólo estudiantes “rurales”.

[...] –¿Nosotros recibimos por una decisión particular muchos chicos que son eliminados por el sistema de otros lados, son chicos urbanos, urbanos de pueblo no? Con muchos conflictos familiares (...) chicos que el sistema ni los mira digamos... y el otro estudiante es del interior, rural, rural es el que responde al perfil de estudiantes que la escuela atiende (M. Profesora, entrevistada en 2014).

En relación con lo observado y tratando de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 21), retomaré algunas situaciones que a mi entender demuestran la complejidad que presentan estas instituciones educativas, y cómo este espacio social se presenta como un campo de disputa de diversas perspectivas, de diversos sentidos.

### Saberes domésticos y saberes socio-productivos

Escobar (2000) plantea que los jóvenes, en el espacio escolar, crean y recrean activamente sus modos de vida y sus lugares. La escuela brindaría la posibilidad de recrear la vinculación entre el lugar, la experiencia y la producción de conocimiento.

[...] -Aquí aprendes a compartir (...) aprendes a compartir, aprendes muchas cosas (...) yo no sabía muchas cosas y vengo aquí o por ahí cosas que hacía en casa pero que no sabía muy bien y vengo aquí y es como que aprendes mejor, muchas cosas que son necesarias saber para vivir en el campo" (R. 22 años, mujer, 5° año. Estudiante entrevistada en 2012).

[...] -Que aprendes a hacer cosas de lo que te sirven también ¿no? No solamente en el tema del aula sino que a veces cosas que por ejemplo uno hace en su casa y viene y limpia, aprendes, esas cosas también está bueno (se refiere a la realización de los servicios domésticos) (M., 15 años, mujer, 2° año. Estudiante entrevistada en 2014).

[...] -Aquí nos enseñan como inyectar a un animal, así cuando también están enfermos así ya sabemos cómo tenemos que colocar la vacuna o qué vacuna podemos poner. (A., 16 años, mujer, 4° año. Estudiante entrevistada en 2013).

Existe un reconocimiento de los estudiantes sobre la propuesta educativa. Hasta la realización de los servicios domésticos colectivos termina enseñando algo que resulta significativo. Aparecen en pie de igualdad los saberes productivos y valores como la solidaridad y el compartir. Para ellos resultan tan válidos los saberes domésticos como los socio-productivos.

### Marcos de actuación y delimitaciones

Otro aspecto importante, para los actores entrevistados, son las reglas a cumplir. Saucedo plantea que en la escuela existen marcos de actuación y existen delimitaciones. En ese contexto, lo interesante es poder analizar cómo los estudiantes "se apropian de los recursos culturales disponibles del contexto escolar para expresar su condición como jóvenes" (Saucedo. 2006; 405).

En la dinámica de la EFA conviven, relativamente en armonía, alumnos con intereses muy diferentes. Todos tienen teléfono móvil. En sus comunidades de origen, por falta de señal o de energía eléctrica, muchos chicos no pueden hacer uso de ellos; pero en la escuela todos tienen acceso a esa herramienta tecnológica. Por decisión conjunta de padres, directivos y docentes, se les prohíbe tener el celular en los cursos. Cuando van a clase, los teléfonos quedan depositados en una caja con llave bajo custodia de los coordinadores. Este procedimiento se repite cada noche, a la hora de pasar a los dormitorios.

A1: -Dos cosas fueron muy duras, los celulares (piensa un momento) y los novios.

A2: -Pero bueno son las reglas.

A1: -Sí, hay que adaptarse. (F., 15 años y M., 15 años, mujeres, 2° año. Estudiantes entrevistadas en 2014).

Si bien los jóvenes consideran algunas reglas como "muy duras", en general aceptan la aplicación de reglas y buscan cómo adaptarse a ellas. Como en este caso.

## Los usos del quichua

Cuando observamos los códigos de vestimenta y el uso de la tecnología, observamos una gran homogeneidad. No se ve una gran diferenciación entre los alumnos "rurales" y los "urbanos". Ahora bien, hay una herramienta a la que suelen echar mano los primeros, y que constituye un rasgo diferenciador. Dentro del aula, y fuera de ella, estos jóvenes, en ciertas ocasiones, para dejar 'fuera de juego' a docentes y a otros compañeros, habitualmente "urbanos", recurren al uso del quichua para comunicarse. Los alumnos "rurales", en su mayoría, entienden quichua. Muchos lo hablan, casi todos, aunque crean que lo hablan mal.

[...] –Bah... he aprendido escuchando. Algunas palabras que yo sé hablar no suenan bien... no las hago sonar bien... porque son muy difíciles. La gente de antes sí, hablan más en quichua (L., 17 años, hombre, 3° año. Estudiante entrevistado en 2014).

Ellos mismos hacen la diferenciación entre 'entender' y 'hablar', quizá por esta diferencia entre palabras y correctas pronunciasiones. De todas maneras, no todos los docentes entienden quichua y tampoco algunos "urbanos".

[...] –Algunas profes, como la de lengua, andaba siempre preguntando a los chicos que le decían [se ríe]. (L., 17 años, hombre, 3° año. Estudiante entrevistado en 2014).

Cuando hablan quichua dirigiéndose a alguien más, muchos alumnos se ríen y otros contestan o agregan alguna otra cosa a lo dicho. En general hay risas y cargadas, y cuando el interlocutor pregunta qué han dicho, se ponen a hablar todos a la vez sin que nada se entienda o te dicen algo que no es lo que te habían dicho antes.

El quichua funciona como una especie de 'código secreto' que, aunque se utilice principalmente para la burla, no deja de ser un gesto. Y "este gesto de reapropiación es una acción silenciosa, que construye habla, que hace rituales, pone colores y figuras, toca ritmos: prácticas discursivas que habitan un orden y lo alteran, silenciosamente sin enunciarlo" (Derrida, 1997, p. 53 y Foucault, 1996; Prefacio. Citados en Grosso, 2008:132).

## Identidades culturales vs. prácticas homogeneizadoras

Esta EFA, como todas las EFA, fundacionalmente fue pensada para adaptarse y fortalecer los contextos productivos familiares de los alumnos. Una práctica productiva característica de la región donde está emplazada la escuela, es la cría de cabras. Pero, a pesar de ello, las cabras fueron erradicadas de la misma. En la viñeta que sigue, encontramos una manera de ver el desarrollo que tuvo su impacto en la propuesta educativa.

[...] –Necesitamos, por ejemplo, del campo eliminar las cabras. Acá las eliminamos y pusimos los árboles, porque hoy a las familias se les va diciendo: ya basta de cabra. Sostiene la miseria solamente... piensan que tener 200 cabras es riqueza, y es solamente una miseria espantosa. El tiempo que te lleva si está nublado, si llueve, si esto, que el otro, yo siempre les digo que vayan cambiando por vacas. Cuiden vacas, hagan alguna estructura para las vacas, esto es lo que les va a ir dando una economía familiar sostenible. Si no, no se puede... bueno... y algunos van aprendiendo. Sí, yo tampoco le dije de entrada... al contrario, nosotros hemos tenido 15 años cabras aquí porque había que adaptarse a la zona. Hasta que yo dije no. Qué estamos haciendo realmente. No... lo que se consume es

la carne de vaca... el cabrito lo consumís para las fiestas" (M.I., ex-rectora, entrevistada en 2012).

Existe acá una evidente tensión entre dos ideales de desarrollo rural. Uno que está más vinculado a la representación del productor de la pampa gringa, y que conduce hacia una homogeneización de las prácticas agropecuarias, como así también de la educación agropecuaria. Otro, vinculado a la idea de un campo más diversificado, inclusivo y respetuoso de las identidades culturales, y una educación agropecuaria más emancipadora.

### Jóvenes e identidades

Reguillo (2012) plantea que la categoría "joven" se encuentra en fase de recomposición. Es una categoría construida. No es neutral, ni tiene que ver con esencias.

La "juventud" no es una categoría que se defina exclusivamente por la edad; no tiene límites fijos ni posee un carácter universal. Cada sociedad, cada cultura y cada época definirán su significado; y dentro de este universo habrá algunos sentidos que se tornarán hegemónicos. Los jóvenes son seres de relación. Por ende, son actores sociales completos. Están inmersos en relaciones de clase, edad, género, étnicas. (Chaves, 2010)

Con respecto a la identidad, Hall afirma que la cuestión de las identidades entraña un elemento fundamental, que es la identificación. "Se reitera en el intento de articular la relación entre sujetos y prácticas discursivas" (Hall, 2011:15). Esta es una permanente construcción, un estar siempre en proceso. Por lo tanto, para este autor el concepto de identidad es estratégico y posicional.

(...) el concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. (Hall, 2011:17).

Las identidades, desde esta perspectiva, nos plantean un punto de encuentro:

El punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan 'interpelarnos', hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de 'decirse'. De tal modo, las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas. (Hall, 2011:20).

Según Restrepo (2007), hay que tener presente que una identidad no sólo tiene que limitarse a las narrativas, sino también examinar las prácticas. Hay que tener en cuenta que lo que se dice y lo que se calla se encuentra en un contexto específico donde se ponen en juego significados y representaciones que se contrastan. En el estudio de las identidades es tan importante lo que la gente dice como sus silencios.

Los jóvenes alumnos de la EFA de Garza también van forjando su identidad entre los discursos y las prácticas. Lo que valoran sus mayores y lo que valoran sus amigos. La vida con la familia y la convivencia en el albergue. El quichua y el castellano. Lo aprendido en la escuela y lo aprehendido en sus comunidades. Esa identidad se va construyendo mientras viven y trabajan en el campo. Ahora, ¿qué dicen y qué callan? ¿cómo consideran eso que ellos mismos son?

L: –Trabajo rural.

E: –¿No son campesinos?

L: –No. sembrar es campesino (L. 15 años, hombre, 1° año. Estudiante entrevistado en 2012).

M: –Trabajador rural.

C: –Trabajador rural. (M. 16 años y C., 17 años, mujeres, 5° año. Estudiantes entrevistadas en 2012).

L: –Campesino, yo por lo menos soy campesino.

G: –Yo también. (L. 16 años, G. 15 años, hombres, 1° año. Entrevistados en 2012).

R: –Por ahí campesino suena raro.

E: –¿Te suena raro?

R: –Sí, pero gente de campo, por ahí hay personas que les molesta que los llamen campesinos (R., 22 años, mujer, 5° año. Entrevistada en 2012).

F: –Campesino bruto... dicen.

E: –¿Por qué lo relacionas con eso?

F: –No... porque la mayoría piensa, es gente de campo... que la gente del campo es bruta... Somos campesinos porque vivimos en el campo, pero no brutos (F., 15 años, mujer, 2° año. Entrevistada en 2014).

L: –Campesinos porque estamos en el campo y ahí criamos lo que queremos criar, lo que se puede (L., 17 años, hombre, 3° año. Estudiante entrevistado en 2014).

M1: –No sé.

M2: –No sé –silencio prolongado. (M1 y M2, 16 años, mujeres, 4° año. Estudiantes entrevistadas en 2013).

E: –Y entonces, ¿qué les parece?

M1: –No sé... no sé... –Cambian de tema.

La escuela es un espacio social donde circulan sentidos, un espacio donde se entrecruzan los discursos y las prácticas que dan cuerpo a los procesos identitarios. Esos procesos van construyendo y dando forma a la identidad de los jóvenes estudiantes. Allí, con la alternancia, y en medio de las tensiones que generan entre sí las lógicas pedagógicas y las lógicas socio productivas, la EFA se articula con la comunidad. La escuela puede contribuir a la formación de determinados discursos y prácticas identitarias porque está enclavada en un determinado territorio. Además, al ser un lugar donde los jóvenes socializan, se relacionan y se enfrentan a nuevas experiencias, la vida cotidiana y la convivencia son prácticas que también generan adhesión a posiciones que construyen prácticas discursivas.

Si se reflexiona sobre las identidades de los jóvenes y sobre los múltiples elementos que la construyen y registrando -a través del trabajo de campo- el relato de experiencias, no podemos considerar agotado el estudio de las identidades de los jóvenes en la EFA. Por un lado, porque en su proceso de construcción continua las identidades van mutando, reelaborándose y transformándose. Por otro lado, porque como decía Le Bretón, en una conversación no tenemos la obligación de decirlo todo, el silencio también es comunicación; es decir, que ciertas cosas pueden decirse, otras no tanto y otras no deban decirse en absoluto, depende de las situaciones y de los presentes en la conversación. "Toda conversación es un tejer de silencios y palabras, de pausa y habla" (Le Breton. 2006, p. 14).

Así, entre lo que los jóvenes dicen y no dicen, existen silencios que hablan y enunciaciones que callan.

### Cómo llegué hasta aquí...

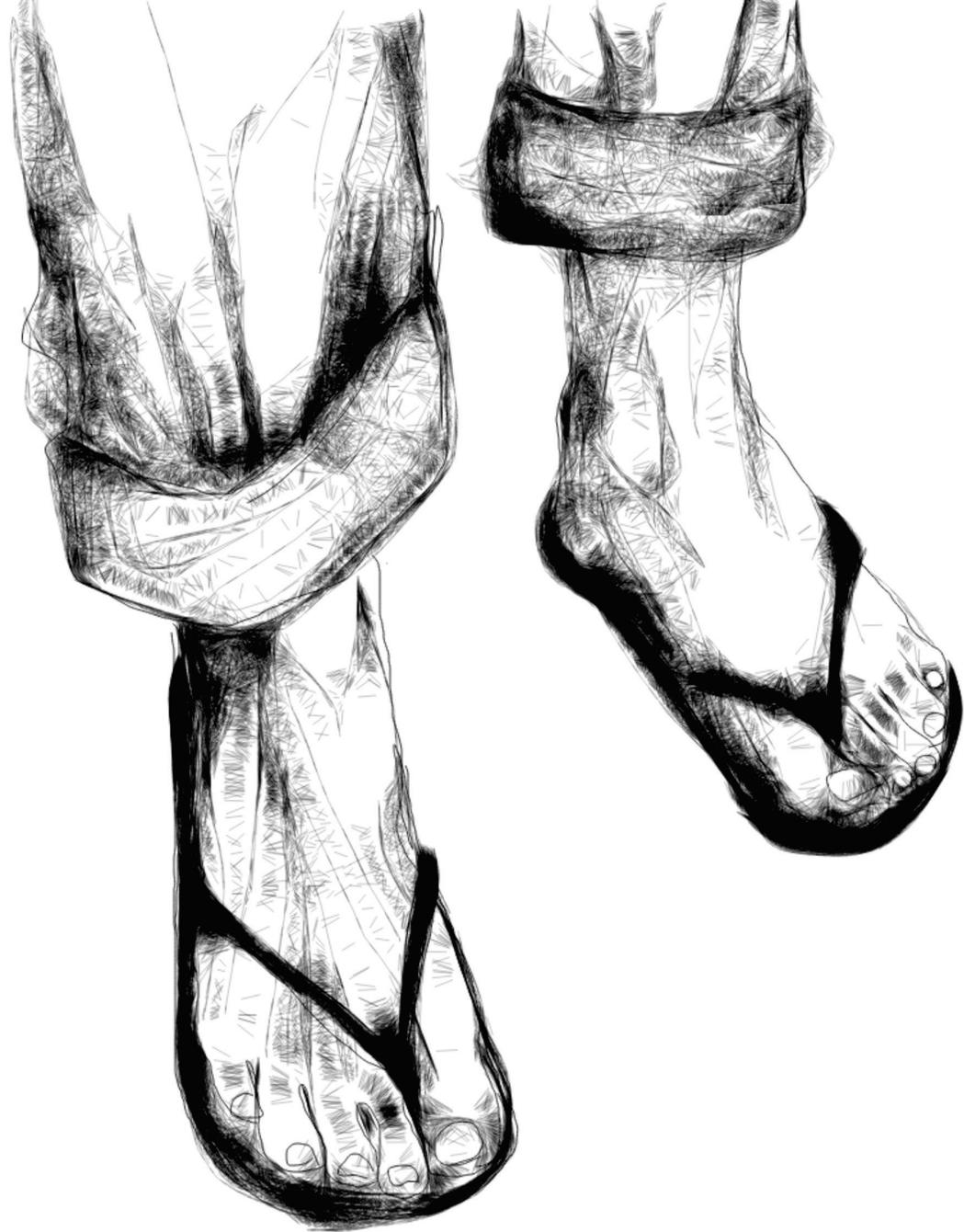
El trabajo de campo que realicé en la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) de la localidad de Garza data del año 2012. Como instancia previa a decidir el objeto de investigación para mi tesis de la Maestría en Antropología, viajé a Santiago en búsqueda de una problemática que tenga que ver con los campesinos, sus modos de vida y sus identidades. Un poco por azar y mucho con mi amistad previa con Magui Abt, quien se desempeñaba como profesora en esa escuela, llegué a esa institución y empecé a interesarme en el funcionamiento de ese tipo de escuelas. Mirando, preguntando y escuchando es que van tomando cuerpo muchos interrogantes. Empiezo a hacer trabajo de campo y en el año 2013 conozco a Lia Zóttola y su equipo. Enterada del proyecto en el que estaban trabajando e interesada en la temática y propuesta del mismo, terminé sumándome al equipo del proyecto de investigación: "Cuestiones socioambientales relacionados a los procesos de la vida de los campesinos: identidades colectivas-territorialidad-desarrollo integral" (CICyT-UNSE).

### Bibliografía

- Chaves, Mariana (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Dalamata, Gabriela (2005). "Introducción". En Dalamata Gabriela (compiladora), *Ciudadanía y territorio. Las relaciones políticas de las nuevas identidades sociales*, Buenos Aires: Espacio.
- Escobar, Arturo (2000). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o post-desarrollo?". En Lander Edgardo (org.), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Gimonet, Jean Claude (2009). *Lograr y comprender la Pedagogía de la alternancia. De los centros educativos familiares de formación por alternancia (CEFFA)*. AIMFER: Serviprensa.
- Grosso, José Luis (2008). *Indios muertos, negros invisibles: hegemonía, identidad y añoranza*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Hall, Stuart (2011). "Introducción: ¿Quién necesita identidad?". En Stuart Hall y Paul du Gay (autores), *Cuestiones de identidad cultural*. 2º edición, Buenos Aires: Amorrortu.
- Le Breton, David (2006). *El silencio, aproximaciones*. Madrid: Sequitur.
- Plencovich, María Cristina; Costantini, Alejandro; Bocchicchio, Ana María (2009). *La educación agropecuaria Argentina: génesis y estructura*. Buenos Aires: CICCUS.
- Reguillo, Rossana (2012). *Culturas juveniles: formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Restrepo, Eduardo (2007). "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". *Jangwa Pana N° 5 (2007, Julio)*. Recuperado de: [www.ranwan.net/restrepo/documentos/identidades-jahgwa%20pana.pdf](http://www.ranwan.net/restrepo/documentos/identidades-jahgwa%20pana.pdf).

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Saucedo, Claudia (2006), "Estudiantes de secundarios. Sus apropiaciones de recursos culturales para crear su condición como jóvenes en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Número 29, pp. 403-429.



CAPÍTULO VII  
Crónicas de la *esperanza* en la  
transformación de identidades en riesgo

GUSTAVO CORTÉS

Existen momentos en que nos enfrentamos a *vivencias* de crisis y las certezas con las que habitualmente transitamos, de pronto parecieran desvanecerse dando lugar a sensaciones de fluctuación. Así me encontraba, poco instrumentalizado<sup>18</sup> en lo profesional, en aquel tiempo de inicio del proyecto de investigación "*Cuestiones socioambientales relacionados a los procesos de la vida de los campesinos: identidades colectivas – territorialidad – desarrollo integral*". Recuerdo haber transitado un momento similar cuando anteriores búsquedas me condujeron al estudio de la psicología social en la provincia de Tucumán, y desde ahí a la integración del equipo en el proyecto. Casualmente -o no tanto- la cuestión identitaria me tensionaba una vez más aunque en esta oportunidad explicitada como eje de la investigación.

18 En relación a la capacidad de operar en la realidad con los Esquemas Conceptuales Referenciales configurados en una trayectoria.

De ahí la necesidad, a través de estas líneas, de intentar explicitar el modo en el que una trayectoria por contextos rural y urbano y las identidades en ellos configuradas en determinadas condiciones de existencia, resonaban en mí tensionándose en un proceso reflexivo y de revisión de los propios aspectos identitarios.

Si la "identidad es una de las más sobresalientes expresiones de nuestra cultura", tal como afirma De la Torre Molina (2007:1), indudablemente atraviesa en tanto proceso, todo nuestro ciclo vital configurándonos en lo que somos. Inmediatamente surgen las preguntas: ¿De qué manera se configura nuestro ser-estando en el mundo? ¿Qué papel juega el orden socio-histórico en nuestro desarrollo como sujetos de la identidad? Diversas posiciones ideológico-teóricas ensayan respuestas también diversas sobre este particular, las que en mi opinión lo enfocan de manera unilateral enfatizando algún aspecto en términos casi antagónicos<sup>19</sup>. Un problema tan complejo requeriría un abordaje que dé cuenta de dicha complejidad indagando en lo que hace a la relación objetividad-subjetividad, reconociendo la historicidad tanto personal como social del proceso identitario y de identificaciones, sin perder de vista que en su devenir histórico es posible ubicar continuidades y rupturas en la propia práctica social (Quiroga, 2003).

Las vivencias de crisis en el proceso Identitario (tanto en los órdenes personal, profesional -que también es personal- y social), son inherentes al proceso mismo, son ellas las que producen la emergencia de las preguntas que nos movilizan en el sentido de reafirmación/reconfiguración de la identidad. Así fue como en el marco del proyecto una serie de hechos sociales y políticos que de algún modo explicitaba

19 Al respecto consultar el texto "Más allá de Identidad" de Brubaker R. y Cooper F. de la Universidad de California.

el prólogo del PEA (Plan Estratégico Agroalimentario, 2011), surgieron interrogantes respecto de la/s identidad/es, frente a la propuesta del gobierno nacional de Cristina Kirchner de un "nuevo sujeto agrario". Fue así como el equipo al que me integraba se proponía:

[...] Aportar otras perspectivas para acercar la comprensión de las dimensiones menos tangibles de los conflictos socioambientales que estas decisiones del Estado generan, vinculadas a la evidencia de las implicancias de paradigmas ideológicos, políticos, económicos, sociales, culturales, ecológicos y psicológicos contrapuestos; para mostrar las graves secuelas que estos sucesos provocan en los procesos sociales, sobre todo **identitarios de la población**, alejados cada vez de las visiones y versiones discursivas de quienes deciden el espacio público[...] (Documento del Proyecto, CICYT-UNSE).

Decisiones de orden epistemológico-teórico-metodológico nos llevaron a tomar contacto con la realidad de la Escuela de la Familia Agrícola (EFA) de Huajla. El paisaje, las personas, el reencuentro con el quichua, remitían a mis antepasados, mis abuelos y el devenir de una historia familiar<sup>20</sup> por la que llegué a la autocomprensión (Brubaker y Cooper, 2001) de la propia locación social con la expresión "bicho de ciudad" en tanto subjetividad situada. Ese contraste rural-urbano vivido internamente constituye una contradicción fundante de

20 Mi familia materna tiene sus orígenes en el Dpto. Figueroa de la Pcia. de Santiago del Estero, zona típica en la que se habla quichua. La decisión de mis abuelos de trasladarse a la ciudad de La Banda (Dpto. Banda de la misma Pcia.), buscando "mejores oportunidades" educativas, económicas, etc., remite a mis orígenes y mi experiencia en el espacio urbano.

un aspecto de mi identidad, tensionada por mi participación en el proyecto. Estas cuestiones propias de la investigación las analizábamos a la luz de los aportes de la psicología social principalmente y en tanto fue constituyéndose en Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO) grupal, en un recorrido colectivo como parte del trabajo del equipo.

Hacia fines del 2014 me radiqué en San Miguel de Tucumán tras una decisión familiar-personal que significó en cierto modo un nuevo horizonte y una redefinición de mi participación en el proyecto. El eje de la identidad fue constituyéndose en norte de la construcción del objeto-problema a indagar en el proceso de elaboración de mi proyecto de tesis en el marco de la Maestría en Psicología Social por un lado, y en necesidad casi existencial respecto de mi propio proceso identitario por otro.

Una primera cuestión a resolver, se vinculaba a lo laboral como expresión de la materialidad de mí ser-estar en un nuevo contexto, y como posibilidad de ejercicio profesional desde la disciplina Educación para la Salud<sup>21</sup>. El reencuentro con amigos y compañeros de la militancia política en la Universidad y los nuevos vínculos, se constituyeron paulatinamente en sostén en el tránsito por sentimientos de pertenencia-extrañeza en una nueva dinámica social.

21 Mi formación profesional de base se dio en la disciplina Educación para la Salud. Obtuve los títulos de Educador Sanitario y Profesor en Educación para la Salud respectivamente. Esta disciplina existe como oferta académica universitaria en las provincias de Santiago del Estero y Jujuy (esta última creada a partir de la primera).

Así en un proceso de conversaciones en un bar del centro de San Miguel, fue tomando forma mi incorporación al equipo territorial que desarrolla tareas de acompañamiento profesional a jóvenes integrantes de dispositivos de abordaje de las adicciones, dependientes de la Secretaría de Prevención y Asistencia de las Adicciones del Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Tucumán.

Los diálogos con el Negro<sup>22</sup> fueron introduciéndome a una problemática compleja y con unas características muy particulares en las zonas donde se localizan los dispositivos: Costanera Norte, El Trébol y Los Vázquez. Sus relatos entran apasionadamente dispositivos, drogas, política, clases sociales, narcotráfico, debates respecto a si la Argentina es un país de tránsito o de cocinas de paco, y su análisis de cómo esto atraviesa las modalidades de intervención territorial, desde su experiencia. Las descripciones de algunas escenas del trabajo me resultan tan "movilizantes" al punto de hacer evidentes, quizás, ciertos prejuicios, contradicciones asociadas a las últimas experiencias laborales y profesionales. Desafiantes, por momentos sus relatos van despertando sensaciones diversas, el reencuentro con ideas, análisis y perspectivas de abordaje de las que en más de una vez me sentí alejado, como si hubiera disociado el sentir, del pensar y el hacer, al punto casi de añorar algo de lo que me fui alejando ¿Influencias? ¿Momentos?<sup>23</sup>

Tales eran las sensaciones que ocasionalmente me desbordaban, inundado de preguntas, profundamente movilizado, tocado en una de las fibras más íntimas de mi ser que caracterizó mi paso por la universidad, la adhesión a la filosofía mate-

22 Se trata del psicólogo y psicólogo social Emilio Mustafá a cargo del Dpto. de Acción Preventiva Comunitaria de la Secretaría de Prevención y Asistencia de las Adicciones de Tucumán.

23 Registro de campo, Junio 2015.

rialista dialéctica, aquella de la que me sentí alejado, la misma con la que puede reencontrarme al cursar la Maestría en Psicología Social y la que durante más de 10 años (dentro y fuera de la universidad), orientó mi práctica política. Una vez más la identidad tensionada, jalonada desde una práctica social en la experiencia de otro vincular en otro contexto. Así, “la identidad como cuestión, como interrogante, como proceso está en el eje de lo que entendemos, es el objeto de la Psicología Social, la relación entre el orden socio histórico y la configuración y desarrollo del sujeto”. (Quiroga, 2003: 2).

Ya incorporado al trabajo en la Secretaría, fui designado a la localidad de Los Vázquez para integrar el equipo junto a una psicóloga y una comunicadora social. Mi primera impresión fue que se trataba de una localidad del interior, a eso me remitía su nombre; pero Los Vázquez tal como lo denominan sus pobladores designa a un barrio del gran San Miguel ubicado hacia la zona del Mercofrut<sup>24</sup>, un asentamiento poblacional a unos 8 Km. aproximadamente del centro de la ciudad en dirección suroeste. En él, un grupo de jóvenes desde hace un poco más de dos años, integran un dispositivo de salud en el abordaje de las adicciones, problemática social y de salud pública que asume una nueva magnitud y nuevos contornos tanto a nivel nacional como provincial.

Los Vázquez está cargado de representaciones que lo ubican como un lugar desconocido, o por el contrario “peligroso” o como “zona jodida”. Al decir de uno de los integrantes del dispositivo:

[...] -El barrio ya hace una banda está, y este era un lugar olvidado. Aquí nadie se arrima a decir que va a dar una mano; ponete ahora por lo menos gracias a lo que están hacien-

do Emilio y el equipo de ellos de psicólogos, está saliendo adelante el barrio porque si no, estaríamos en el olvido (APA, 2015).

Esta palabra que resuena con sus posibles significados por no ser tenidos en cuenta, porque “alguien” no los considera -bien por ausencia de registro en la memoria, o por un registro estereotipado de su identidad- pinta de cierto modo el contexto de nuestra investigación-acción.

Quizás una de las referencias más conocidas y que marcó de algún modo la existencia de gran parte de los habitantes de Los Vázquez sea su identificación con el vaciadero o basurero municipal o Relleno Sanitario Los Vázquez, lugar que sirvió a la disposición final de residuos sólidos urbanos (RSU) de la ciudad desde febrero de 1996 hasta el 6 de diciembre de 2004. Al respecto el documento “Plan de Cierre del Relleno Sanitario Los Vázquez- S. M. de Tucumán”, ofrece una caracterización social de la zona, ubicando niveles de heterogeneidad social en la ocupación de aproximadamente seis hectáreas en el sentido norte del relleno sanitario. Generaron tres tipologías denominadas identidades barriales:

1-Temporales: Familias que se intercalan en campamentos precarios, para la recuperación y reciclado de los residuos: La totalidad de sus miembros tienen más de 15 años en esta actividad, inclusive con anterioridad a la ubicación como Relleno Sanitario en Los Vázquez. El uso de carros de tracción a sangre, son frecuentes para el desarrollo de las tareas.

2. Asentados: Esta categoría pertenece a familias asentadas permanentemente en los terrenos colindantes al relleno y que se dedican, al igual que la categoría anterior, a la recuperación y utilización de materiales. La principal diferencia, con la categoría anterior, radica en ser permanente en su asentamiento y su vivienda. Posee mayor capacidad de acopio de materiales y de su estructura para la ejecución de las tareas.

24 Mercado Concentrador Frutihortícola.

3. Frentista: corresponde a un asentamiento más consolidado y de unas cuatro manzanas. Estos últimos corresponden a un grupo asentado a mediados de los noventa. La actividad de los frentistas no se relacionan con el SDF sino con trabajadores (Mercofrut, Transportes 9 de Julio SA, talleres, etc.), operarios y comerciantes. Estos frentistas están más incluidos dentro del sistema social ya que poseen viviendas, salarios y envían sus hijos a la escuela.

El informe del Sistema Provincial de Salud (SIPROSA), expresa que las patologías más detectadas en la población circundante, tanto en niños como adultos, son: infecciones intestinales, diarreas, parasitosis como sarna y piojos, anginas y resfríos (SIPROSA, 2003). Estos trastornos se relacionan con la mala calidad del agua proveniente de una "manguera comunitaria", bañarse en las márgenes del río Salí, y por el contacto con animales (cerdos, perros y caballos) con los que conviven habitualmente (Vanney, Marcelo M. y otros, 2005).

Con los años el sector fue modificándose al punto de casi desaparecer la primera tipología para constituirse paulatinamente en un hábitat con características barriales aunque con resabios de las formas de vida signadas por la temporalidad. La caracterización que realiza uno de los jóvenes del dispositivo refiere:

[...] -El barrio debe tener alrededor de 200 familias, ponele contadas 200 casas debe haber pero de familias debe haber más; porque en la misma casa conviven varias familias, ¿entendés? O sea que están multiplicadas las familias, aparentaran 200 pero la verdad son más de 400 familiar. Las que están viviendo en la misma casa digamos (APA, 2015).

Es posible ubicar temporalmente dos momentos en la configuración del hábitat. Los Vázquez como resultante de una serie de procesos económicos, sociales y políticos. En sus inicios

la geografía de la zona mostraba rasgos diferenciales de los actuales en tanto la escasa urbanización matizaba las fincas familiares, destinadas a la producción de hortalizas y verduras y cría de animales como chanchos, vacas, caballos, gallinas, entre otros. Las mismas se ubicaban hacia ambos lados de la actual autopista sur ocupando el espacio de lo que posteriormente se constituyó en los barrios Alejandro Heredia y Los Vázquez. (Trabajo de campo, entrevista, 2015).

El proceso de transformación de la zona desde su perfil mayormente rural hacia su urbanización actual puede ser ubicado en el período 1980–2000 abarcando el tramo final de la última dictadura militar y el período democrático. Respecto de este último, en la década del noventa y más específicamente durante el segundo mandato presidencial de Carlos Saúl Menem -en el que comienza a funcionar el Relleno Sanitario Los Vázquez- se produce de algún modo una "explosión demográfica" particularmente en Los Vázquez. El movimiento migratorio determinó que se ubicaran constituyendo este espacio personas provenientes de Los Vallistos, Los Aguirre, Lastenia, La Milagrosa, Costanera, El Sifón, Bº Alejandro Heredia.

La actividad económica que la existencia del vaciadero representó para muchas familias en un contexto nacional de crisis económico-social, flexibilización laboral y privatizaciones de áreas clave del estado nacional, otorgaron al paisaje nuevos contornos con la emergencia de las ranchadas (construcciones precarias de palos y plástico), de sectores sociales empujados a la pobreza. Solo así es posible comprender las voces de los jóvenes del dispositivo que refieren aquella época como "el momento más feliz de mi vida", expresión de otro modo incomprensible fuera del contexto relatado.

Otra fuente del proceso de radicación de personas en Los Vázquez se vincula con las decisiones políticas durante la gobernación del dictador Antonio Domingo Bussi, de expropiación de terrenos para la construcción de viviendas en el actual

Alejandro Heredia, y la reubicación de familias víctimas de los desbordes del canal San Cayetano. De esta última vertiente una parte regresó a sus viviendas originales y algunas familias se instalaron permanentemente en Los Vázquez (Registro cuaderno de campo, 2016).

El proceso descrito se inscribe en la expansión urbana más general del gran San Miguel de Tucumán, y por efecto de una creciente *segregación social residencial*.<sup>25</sup> (Mansilla SL. y Soria, F. 2004.3). Dicha segregación se manifiesta también en la situación socio-económica de la población, ya que los jóvenes obtienen sus ingresos de la venta de su fuerza de trabajo como peones rurales temporarios en las cosechas del limón y el arándano, del “cirujeo” que realizan utilizando como medio su propio cuerpo, en carrilines o en carros de tracción a sangre, o como fleteros a partir de este último medio, integrando cooperativas de construcción en el marco de programas del Ministerio de Desarrollo Social,

25 El trabajo en cuestión señala que en la zona de localización de Los Vázquez operó un crecimiento espontáneo de grupos marginales, debido a la instalación del Mercado de Concentración Frutihortícola y del Vaciadero Municipal de basura de la Empresa Concesionaria 9 de Julio, a ambos lados de la Avenida de Circunvalación. El desarrollo urbano del Gran San Miguel de Tucumán en el período 1970-90 ha estado signado por una recesión económica, cuya consecuencia espacial fue el estancamiento de la construcción y la disminución del valor de la tierra en la periferia, por lo cual los sectores norte y oeste se reservaron por especulación inmobiliaria, mientras que *los del sur y este, naturalmente menos apropiados para la urbanización, fueron ocupados para uso residencial no intensivo de grupos sociales de bajos recursos, con escasa inversión en infraestructura.*

La segregación social aparece claramente definida: las clases bajas ocupan grandes extensiones en el sur y este del aglomerado urbano, mientras que las clases altas se localizan en el oeste, el norte, mientras tanto, está reservado a clases medias y medias bajas. Asimismo, la antigua área mixta (de status ambiguo) se retrae en proporción al tamaño actual de la ciudad.

etc., y parte de ellos no estudia ni busca trabajo. (Registro de campo, 2015).

En cuanto a la infraestructura del barrio es posible identificar calles de tierra con cordón cuneta, que por lo general, se encuentran con agua estancada y niveles diversos de deterioro por el permanente tránsito de vehículos como autos y camiones o por carros y caballos de fuerte presencia en el lugar. La carencia de servicios como la recolección de residuos o el suministro de agua por parte de las empresas correspondientes se remonta a los inicios del barrio y son los propios vecinos quienes a fuerza de voluntad “resuelven” los mismos. Las casas muestran variedades en cuanto a su construcción: respecto del tamaño, materiales, condiciones de precariedad y hacinamiento. Desde el ingreso al barrio es posible percibir lo rancio y cortante del ambiente (particularmente en el verano), y advertir la presencia de restos de diversos materiales como plásticos y otros rodando por las calles. El aire con frecuencia muestra cierta turbiedad por las emanaciones de humo provenientes de chimeneas cercanas, visibles detrás de las lomas del ex vaciadero municipal, de la quema de cables para la extracción del alambre de cobre en las calles y en los predios que los compran, o de los hornos dedicados a la quema de huesos.

Bien podría afirmar luego de esta extensa caracterización, que Los Vázquez se ubica en los “márgenes” de la ciudad, márgenes invisibles que delimitan socialmente señalando incluso los espacios de circulación y consumo, en relación a lo que las teorías de la marginalidad tienen como núcleo central del concepto, y que tiene como premisa, la ciudad como “*un derecho a consumirla*” (Gravano, A. 2013: 65). Así los habitantes de Los Vázquez y los jóvenes del dispositivo en particular quedarían “al margen” constituyendo parte de la urbana marginalidad. Tal vez esta identificación sea válida para algunos aspectos de su vida cotidiana, resultando mucho más adecuado decir que en definitiva se trata de *perso-*

*nas económicamente explotadas y políticamente reprimidas* (Perlman, 1981), como necesidad del sistema capitalista en tanto orden social e histórico, que a su vez los ubica en un lugar estigmatizado de la estructura social.

Llegado este punto, debo decir que en una breve mirada retrospectiva, de Huajla a Los Vázquez, intuyo un itinerario de búsquedas en los márgenes. Si los márgenes en lo social señalan claras marcas entre un adentro y un afuera que explicita lo que puede o no ser admitido para los sectores de clase hegemónicos en la sociedad, un recorrido por mi práctica socio-profesional, quizás dejaría entrever *una continuidad de identificaciones* en el tránsito por "espacios de marginalidad" tanto en lo ideológico-político, como en lo académico y laboral.

La EFA de Huajla con su historia de lucha en los "márgenes" de un sistema educativo provincial, Lia Zóttola, la describe así:

[...] Como todas las instituciones, las EFA están en permanente tensión, lo que las impulsa a encontrar espacios para defender con firmeza sus principios institucionales y valores familiares. Así es posible verlas danzar entre las tendencias que intentan hegemonalizarlas y los espacios de dominio autónomo y libertario que sostienen desde que nacieron. Emergen atravesadas por los movimientos católicos pero eligen no ser confesionales; usan su lengua quichua que no es parte del saber oficial pero es el que se habla y se recupera en las interacciones cotidianas. No son escuelas estatales pero funcionan con subsidios del Estado. Son entidades privadas pero no elitistas. Lo oficial es la escuela, pero gestionan las familias. Sin duda son escuelas que resisten a la avalancha de obstáculos y límites que se les presentan, forjándose así las formas de resistencia e insumisión con la que sus abuelos y padres sostuvieron el dominio de sus territorios [...] (2014:11-13).

Por su parte, "Los Vázquez" posee una historicidad social y personal que la ubica en "un lugar olvidado" y aun en su marginalidad, su génesis la ubica social y materialmente "con" y "en" la basura de la ciudad.

La psicología social partió desde un lugar marginal para la disciplina. Sus marcos epistemológico-teóricos no gozaron precisamente de popularidad en los contextos académicos de las hegemonías teóricas de actualidad<sup>26</sup>.

Así, la metáfora de la "marginalidad" me ofrece un nexo para poner palabras a un recorrido relativamente breve en el campo de la producción de conocimientos y explicitar lo que entiendo tiene de común respecto al eje de la Identidad, Huajla, Los Vázquez, y mi corta trayectoria en la psicología social.

### **Nuevas resonancias: "Ser drogado como categoría nativa en el devenir identitario"**

La experiencia de acompañamiento a jóvenes que desarrollan un proceso terapéutico grupal en Los Vázquez, me enfrentó a nuevas tensiones respecto de la identidad como proceso y las identidades y su configuración en diversos contextos sociales, ateniéndonos a su diversidad.

Si en los trayectos iniciales sentía una profunda movilización interna como producto de los relatos a partir de los cuales fui "familiarizándome", con la realidad de los Vázquez esta experiencia fue más intensa a partir de las primeras aproximaciones al campo.

<sup>26</sup> En particular respecto a la preeminencia del constructivismo social. Claro está que en el campo académico-profesional existen adherencias ideológicas, las que desde ya quedan excluidas de la presente afirmación.

Recuerdo un sábado en el que llegamos al barrio para acompañar al grupo en su reunión semanal; era mi primera vez en esta instancia del abordaje terapéutico. Al entrar, encontramos en la esquina a un joven que saludó a Emilio y al intentar saludarlo recibí una mirada seria, acompañada de un movimiento del cuerpo un tanto desafiante (o así percibido), sin palabras, me sentí inexistente. No dejaba de pensar en la relación nativo-foráneo en que tal situación expresaba quizás la desconfianza inicial que provoca nuestra presencia (Quirós, 2014).

Paulatinamente y a partir de un proceso de establecer relaciones un tanto más personales, y participando en ciertos momentos de la cotidianidad del lugar, fui accediendo a las prácticas sociales y comunicativas como así también a los modos de representación de su mundo objetivo, material, tangible.

Los jóvenes que participan del dispositivo presentan algunos rasgos de similitud entre los que puedo mencionar: El uso de ropa deportiva, incluso zapatillas, pantalones "achupinados" y viseras (diferenciándolas de "la gorra" de uso por parte de fuerzas policiales). En general escuchan cumbia villera, cuarteto o guarachas, aunque en algunas situaciones es posible identificar otros ritmos como canciones melódicas o rock. El lenguaje característico además del denominado "tucumano básico" incluye palabras propias del mundo "tumbero" o los "berretines" típicos de la villa. Así el uso del "todo bien loco", "no te persigas", "que sos vigilante", "los wili" (en relación a los niños), son frecuentes en el habla cotidiana. También frases vinculadas con las prácticas de consumo de drogas tales como "está enganchado", "hay que recatarse", "me tome dos ruedas", "fumar papel" o "un charli" o "faso". Por último una forma de negar o de sobrellevar situaciones al expresar "no pasa nada", "está todo piola".

En este contexto descubrí también que los cuerpos hablan y una de esas maneras en las que comunican está referida a

las marcas en la piel. En tal sentido son fácilmente visibles los tatuajes tanto en mujeres como en varones, algunos realizados por ellos mismos a partir de la fabricación casera de máquinas tatuadoras. Los motivos son diversos, pero se repiten sus nombres, nombres de algún familiar, y particularmente la palabra "madre". El escudo del equipo de fútbol (San Martín o Atlético Tucumán), el gauchito Gil estampado en la piel o como imagen de colgantes o pulseras.

Las otras marcas cuentan otras historias, más dolorosas que las producidas por las agujas en la piel. Se trata de cortes en los brazos u otras partes del cuerpo en situaciones de consumo, y que algunos intentan cubrir con algún tatuaje, después de un tiempo. Están las cicatrices al salir a "laburar" (robar) a alguien o producidas por la policía mediante balazos, cachiporrazos u otros medios.

[...] Si el modo en que organizamos nuestras vidas, la forma en que nos vestimos, nuestras maneras de construir y modificar el entorno, los diversos trabajos que desempeñamos para ganarnos la vida, los valores y creencias, las maneras de relacionarnos con los otros, las narraciones sobre nuestras vidas e historias; están marcados por los procesos de identidad, tanto de las identidades individuales como de las colectivas (De la Torre, M., 2007, p. 1).

La caracterización realizada en párrafos anteriores permite identificar cierto perfil en la configuración identitaria. A medida que avanzaba el proceso y mi inserción en el mismo, comencé a advertir la circulación de la frase "ese es un drogado". Al principio no era totalmente consciente de la misma en tanto emergente psicosocial, hasta que descubrí su circulación entre los propios jóvenes del dispositivo terapéutico.

Recuerdo que una tarde un joven me dijo: -"Yo puedo dejar de drogarme, pero nunca voy a dejar de ser un drogado". Fue

ahí donde se produjo el insigth a partir del cual comencé a preguntarme sobre las prácticas y representaciones que posibilitaban su emergencia psicosocial quizás en términos de una nueva (al menos para mí) configuración identitaria.

Advertía en la historicidad social continuidades y rupturas. La persistencia de la práctica del "cirujeo"-aunque ya no asociada al basural- el trabajo a destajo en las fincas del limón o arándano, en ocasiones como cañero, el trabajo en la construcción; ninguna de ellas con la fuerza al parecer suficiente, para el desarrollo de una autocomprensión como obrero, o ciruja, o una síntesis de tal multiplicidad, incluido el reconocimiento de una pertenencia villera. A todas ellas vino a sumarse el "drogado" en un interjuego doble: en términos de una identificación categorial<sup>27</sup> exógena y endógena. Así la dialéctica entre unidad y multiplicidad traducida en un proceso complejo que implica historicidad personal y social, solo puede ser leída en clave de la relación intersubjetividad-intrasubjetividad (Quiroga Ana, 2003).

El drogado, adquiere en principio una significación diferencial según la trama vincular en la que su circulación se sostenga. Por un lado jese es un drogado! (Identificación categorial exógena), con cierto tono peyorativo y acompañado de gestos que enfatizan y otorgan un valor cuasi ontológico a quien es objeto de la valoración. La performatividad del lenguaje se expresa por un lado en las expresiones indexicales "ese", "es" que sitúan la interacción comunicativa. Por su parte el aspecto reflexivo del lenguaje no solo describe la situación "drogado", si no que en el mismo acto de nombrar lo constituye como tal: "es un drogado".

27 Por una atribución social de pertenencia a una clase de personas que comparten algún atributo categorial "ser drogado".

Al mismo tiempo "Los drogados" (Identificación categorial endógena) forma de autopercepción de los jóvenes del dispositivo, daría cuenta de una pertenencia a la trama de quienes comparten ciertas vivencias.

Me arriesgo a decir que la identidad de quienes integran el grupo ha ido transformándose en términos de lo que Ana Quiroga conceptualiza como Identidad en riesgo:

Quando hablamos de identidad en riesgo, cuando hablamos de emergencia social estamos señalando, por ejemplo, que el modo de funcionar de nuestro orden social en la actualidad, impacta en los sujetos de modo tal que afecta en muchos casos profundamente la posibilidad de imaginarnos en un futuro, de elaborar, de sostener, de pensarnos en un proyecto (...) hay sectores de edad y sectores de clases que están más particularmente afectados [...] (2003:8-9).

Ese modo de funcionar del orden social, encuentra en Los Vázquez rasgos de una profunda fragmentación social y subjetiva. Al decir de Ovejero Bernal:

[...] El consumo de drogas emerge como una forma de sostén que en otros tiempos lo constituía el lazo social. El comportamiento adictivo como la búsqueda de una nueva identidad. De ahí que, en el ámbito de las adicciones, las personas y los grupos de riesgo sean precisamente aquellas personas y aquellos grupos con problemas de identidad (adolescentes, marginados sociales, grupos con problemas de integración social, etc.) [...] (2000: 199).

Frente a la devastación de la identidad, la alienación, la enajenación que implica la identidad en riesgo, paralelamente los jóvenes vienen desarrollando una experiencia que representa

un horizonte de impugnación y búsqueda de transformación de su realidad social y subjetiva.

El proceso grupal protagonizado y denominado *Con esperanza nos fortalecemos*<sup>28</sup> expresa un cierto grado de adaptación activa como criterio de salud en tanto implica un autoconocimiento, un indagar respecto a quienes son y el cómo de las relaciones en las que están inmersos, en una doble comprensión.

En el último año los jóvenes son reconocidos públicamente por la gestión de un merendero, o por el proyecto participativo de *su club barrial* (resignificando el espacio en el predio al lado del que fuera el basurero municipal) o por participar en el Congreso de la Nación compartiendo su experiencia. Así paulatinamente producen una movilización, un protagonismo, un proyectar/se en el que se revaloriza el propio ser, recobrando el sentimiento de ser personas -no *drogados*- sujetos de su propia transformación.

Pienso en la condición humana de estos jóvenes y no puedo más que pensar en mi propia condición. ¿Somos iguales? ¿En qué nos diferenciamos? ¿Qué resuena de ellos en mí? Tal vez pensar/nos en la identidad no sea otra cosa que pensar lo que estamos siendo en nuestro devenir. Somos iguales y distintos a la vez, como parte de una misma estructura social y por ello somos iguales en nuestra desigualdad. Nos diferenciamos en nuestras vidas cotidianas configuradas por las formas concretas de organización de nuestras experiencias sociales. Podemos identificarnos –quizás en un proceso– como lo expresó Augusto Boal:

[...] Si logramos desarrollar la capacidad de ver más allá de aquello que los ojos miran, de escuchar más allá de aquello

que los oídos oyen, de sentir más allá de aquello que toca la piel, y de pensar más allá del significado de las palabras [...] (Boal, 2001).

Los jóvenes de Los Vázquez son personas que sienten como yo, sufren como yo, ríen como yo, aman y odian como yo, luchan como yo y resuenan en mí porque me muestran que solo algunas circunstancias me ubicaron en otro lugar.

28 En alusión al nombre del grupo Jóvenes en recuperación de las adicciones "Con esperanza nos fortalecemos".

## Bibliografía

- Andreani, Héctor (2014) "Breve mapeo de La Quichua". *Quichuas, picardías y zorros*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Boal, Augusto (2001). *Juegos para actores y no actores* [en línea]. Barcelona: Alba editorial SIU. Consultado el día 3 de noviembre de 2016 en [https://barraqueras.org/wp-content/uploads/2015/08/boal\\_augusto\\_-\\_juegos\\_para\\_actores\\_y\\_no\\_actores.pdf](https://barraqueras.org/wp-content/uploads/2015/08/boal_augusto_-_juegos_para_actores_y_no_actores.pdf)
- Brubaker Roger y Cooper, Frederick (2001). "Más allá de Identidad" en Brubaker, Roger y Cooper, Frederick *Más allá de identidad Comunicación, Cultura*. Consultado el día 28 de octubre de 2016 en [Comunicacionycultura.sociales.uba.ar/files/2013/02/Brubaker-Cooper-espanol.pdf](http://Comunicacionycultura.sociales.uba.ar/files/2013/02/Brubaker-Cooper-espanol.pdf)
- De la Torre Molina, Carolina (2007). *Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas. Conceptos, debates y retos*. Medellín. Consultado el día 5 de noviembre de 2016 en [www.psicologia-online.com>articulos](http://www.psicologia-online.com>articulos)
- García Marirrodriga, Roberto y Puig Calvó, Pedro (2007) *Formación en alternancia y desarrollo local. El movimiento educativo de los CEFFA en el mundo*. Colección AIDEFA.
- Gravano, Ariel (2013). "Lo urbano como problema". "Lo urbano como reproducción social". *Antropología de lo urbano*. Buenos Aires: Colección textos para la enseñanza, segunda serie.
- Guber, Rosana (2011). *La Etnografía. Método, campo y flexibilidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Quiroga, Ana P. de (1986). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- (2003). *Identidad y patrimonio cultural*. Tucumán: Cerpacu. Maestría en Psicología Social.
- Quirós, Julieta (2014). *Etnografiar mundos vividos* [en línea]. Disponible en [ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/viewFile/4914/5552](http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/viewFile/4914/5552)

Ovejero Bernal, Anastasio (2000). "La adicción como búsqueda de identidad: una base teórica psicosocial para una intervención eficaz". *Intervención psicosocial, (9-2)*, 199-215.



## CAPÍTULO VIII Metodologías In-Disciplinadas

ANALÍA GUZMÁN

Los tiempos académicos  
no siempre transcurren en consonancia  
con los tiempos de las comunidades,  
y este ha sido un camino que nos habíamos propuesto  
transitar desde el principio.

Trataré de relatar cómo, a través del proceso de producción de mi tesis, se fue desarrollando un proceso de construcción y deconstrucción de metodologías con las cuales se fue generando ese conocimiento. Es necesario aclarar que nuestra formación de ingeniería clásica, nos lleva naturalmente a pensar el tiempo en función de cronogramas de actividades, con plazos a respetar en base al desarrollo de metodologías, actividades de campo, procesamiento de datos, ¡en fin! pero claro siempre son “cosas que podemos manejar” con cierto margen, dentro de ciertos límites y supuestos... trabajar con personas y construir junto a ellos un conocimiento apropiable para todos, que no nos sea ajeno, requiere desaprender ciertos hábitos y costumbres para reaprender desde una mirada integral.

El primer paso planteado en el proyecto para una aproximación a las comunidades era conocer a todas las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajaban con ellas en la provincia. En la estrategia de investigación, se espe-

raba delegar las actividades de extensión a las organizaciones y los investigadores realizar sólo tareas de investigación.

Como una estrategia de selección de casos de estudio, se decidió realizar una tipificación de las estrategias de usos del bosque que eran realizadas por todas las comunidades acompañadas por las ONG/OG.

Fieles a nuestra misión de salirnos de los esquemas clásicos de análisis, salimos de los métodos tradicionalmente forestales y buceamos en las metodologías cuantitativas utilizadas por las ciencias sociales; empezamos con los métodos estadísticos y recurrimos a un abordaje que nos pareció más flexible para captar la diversidad de estas estrategias, y fue entonces cuando nos aproximamos a la estadística multivariada. Realicé entrevistas semi-estructuradas a los técnicos de todas las ONG y OG de la provincia que acompañaban procesos de manejo de bosques con comunidades campesinas.

Esta propuesta de trabajo, en realidad inicialmente era solo demanda de información para un trabajo que hasta ese momento no trascendía más que lo académico. Sin embargo, el primer desafío fue acoplarme a los tiempos y “forma de organizar la información de los territorios” que cada ONG tenía, y que en muchos casos disentía con lo que yo entendía como tal. Las entrevistas transcurrían entre momentos que se ajustaban estrictamente a responder las preguntas y otros en los que las conversaciones profundizaron en aspectos y detalles que comenzaban a delinear el universo multivariado al que nos enfrentábamos.

Finalmente logramos cumplir nuestro objetivo, armamos la base de organizaciones y pusimos, sacamos, pintamos y acomodamos variables, hasta que salió la tipificación de estrategias de usos del bosque de familias campesinas acompañadas por ONG u OG<sup>29</sup>. El artículo al respecto quedó muy bonito a nuestros

ojos de padres de la criatura. Sin embargo, un capítulo entero sería necesario para describir lo que nos costó explicar a nuestros colegas el sentido de esos datos, de esas entrevistas y de esos resultados. La experiencia sirvió para introducirnos en el mundo de las organizaciones y ver qué se había hecho y cómo en cuanto a manejo forestal. Mirando el artículo con algo más de experiencia, podríamos decir que mucho de ese universo multivariado quedó sintetizado y codificado solo con lo que podíamos explicar en ese momento. Creo que hoy ya no intentaría formar grupos homogéneos que me simplifiquen la vida a costas de perderme lo rico de la diversidad, sino más bien intentaría comprender las particularidades de cada estrategia de uso del bosque que llevan adelante las familias campesinas.

La siguiente actividad que realizamos fue sumar a las ONG y OG como socias del proyecto y a través de ellas llegar a las comunidades campesinas. Decidimos llegar a las comunidades a través de las ONG porque asumimos que eran ellas las que estaban familiarizadas con las comunidades, al estar acompañando sus procesos, y podían dar continuidad a las demandas cuando se terminara el proyecto o cuando surgieran necesidades diferentes a las que se podían resolver en el marco del mismo.

Fueron las ONG quienes nos presentaron ante las comunidades, para luego nosotros contarles nuestra idea de investigación y proponerles desarrollarlas juntos. El proyecto contó con el financiamiento de la Ley de Bosques 26.331, y en la primera convocatoria se preveía el componente de investigación; por lo que el tiempo que las familias destinaban a recibirnos y compartir actividades fue retribuido con alambre, postes, bo-

---

colaboración de mi “profe” Carlos López, con quien cada vez que nos reuníamos me recibía con un mate y un “tengo un librito para vos”, incentivándome a bucear en las herramientas estadísticas que mejor expliquen esas variables cualitativas.

29 El procesamiento de los datos se realizó con la incansable

yeros. Hubo varias comunidades que decidieron no participar, generalmente porque su necesidad más urgente no estaba enfocada en la gestión del bosque. Y la decisión de aceptar el no, también fue un aprendizaje.

Este proceso que en un cronograma puede resultar apenas una línea, en la realidad llevó un tiempo considerable de varias visitas a campo, de una tormenta de información ya sea en una rueda de mate o en una caminata por el monte, por ejemplo, sobre la historia de la comunidad mezclada con historias de vida, tradiciones productivas y lugares de interés, descripciones sobre el monte que había y cómo se fue modificado el paisaje, historias de algunas peripecias con los animales del monte, y que alguna vez tuvieron que cazar para proteger su ganado, y algunas veces hasta charlas enteras dedicadas a las diferentes situaciones conflictivas para defender la tierra.

Los límites planteados al inicio sobre nuestro rol como investigadores y sobre el rol de las ONG se fueron suavizando, fuimos asumiendo compromisos en el medio. Algunos de ellos más simples, como el hecho de empezar a sentir la necesidad de devolver prontamente la información que íbamos generando. Y esos compromisos fueron adquiridos por la convicción de que el habernos abierto las puertas de su casa ameritaba mínimamente una devolución además de lo material. En algunas zonas, consistió por ejemplo en proporcionarles la información que necesitaban para facilitar a las organizaciones acompañantes presentar proyectos<sup>30</sup> a la Dirección de Bosques.

30 Para los casos en que los pequeños productores no tienen titularidad de la tierra, la Dirección de Bosques Nación terminó habilitando la modalidad de presentación denominada "Productores Agrupados" luego de visitar en terreno algunas experiencias de uso del bosque por PP como lo fue en la zona de Añatuya con la MEZAT (Mesa Zonal del Ámbito de la Tierra).

En otras ocasiones significó asumir compromisos institucionales como por ejemplo elaborar un documento<sup>31</sup> como Universidad, a pedido del Comité de Emergencia. El mismo aportó información técnica necesaria para entender las lógicas productivas y sociales de la comunidad y la importancia que representa la misma para ese bosque y para el mantenimiento de los servicios ecosistémicos asociados. El mismo fue adjuntado por parte de la comunidad durante el proceso legal de defensa de la tierra y presentado en audiencia judicial.

Los compromisos asumidos, nos llevaron a replantearnos *por qué y para qué investigamos*, convirtiéndose en *pensamientos pimienta*<sup>32</sup> para el grupo, tal cual los describe Rubem Alves (2012). Así decidimos transitar hacia una investigación que se construyera en el hacer, y que sus resultados no sean indiferentes a las necesidades de la gente. Decidimos investigar con la preocupación de que nuestros estudios sirvan para algo, y que nunca la prioridad sea acrecentar currículos (Ezequiel Ander Egg, 2011).

Surgió cada vez más firme la necesidad de articular con las organizaciones locales, y sean ONG u organismos del Estado, basar nuestra acción en dar respuesta a las necesidades concretas del sector campesino y en mi caso, generar información científica que contribuyera a reconocer la importancia de la permanencia del estilo de vida campesino para la conservación de los bosques y sus servicios ecosistémicos.

Nosotros dejamos de sentirnos meros investigadores, y comenzamos a asumir tareas de extensión; las ONG asumieron

31 Nos fue solicitado por el Comité de Emergencia.

32 "Pimientas son frutitas coloridas que tienen poder para provocar incendios en la boca. Pues hay ideas que se asemejan a las pimientas: ellas pueden provocar incendios en los pensamientos. Pero, para provocarse un incendio, no es necesario fuego. Basta una única brasa. Un único pensamiento-pimienta..."

cada vez más tareas, compromisos y líneas de investigación, y en el camino de conocernos y de de-construir las relaciones tradicionales las comunidades tuvieron cada vez más espacio para decir, decidir y hacer, imponiendo cada vez con más confianza y fuerza, sus propias reflexiones:

-El campesino es el que está en el lugar y sabe de las cosas de las vivencias del manejo y sabe de lo que ha aprendido haciendo desde que ha nacido, no porque lo ha aprendido sino porque lo ha vivido desde cachorro. No sabe teóricamente sabe haciendo práctica, capaz que vos sepas muchísimo en libros que en la universidad o qué sé yo de los árboles y las plantas medicinales, pero yo tengo mi saber de la práctica del día a día, es distinto no, es la escuela de la vida como se dice y no se aprende en ninguna universidad eso. (M. de Yanacón Bajada, entrevista).

-Nosotros, a veces no nos alcanza a explicarnos, por qué nosotros no tenemos (...) digamos como el estudio que debe ser, a ver si nos ayudan ustedes así. ¿Por qué no los vamos a recibir a todo lo que quieran venir? si nosotros estamos, pues a nosotros nos cae bien que venga una visita así. Sí, para largar una palabra transpiramos... jajaja. (J., de Alejito, entrevista).

Don R. nos recibe diciendo: -Sean bienvenidos, que lindo que vengan a conocer de nosotros. Ustedes seguramente saben mucho, han leído mucho en los libros, lo que nosotros sabemos no lo hemos aprendido de los libros (...) ojalá ustedes aprendan y nosotros también (Don R., de Manisnioj, entrevista).

Los procesos de deconstrucción de conceptos permitieron situarnos en otro lugar y repensarnos las comunidades y nosotros, como un grupo de pensadores e investigadores que intentábamos juntos dar respuestas a las preguntas.

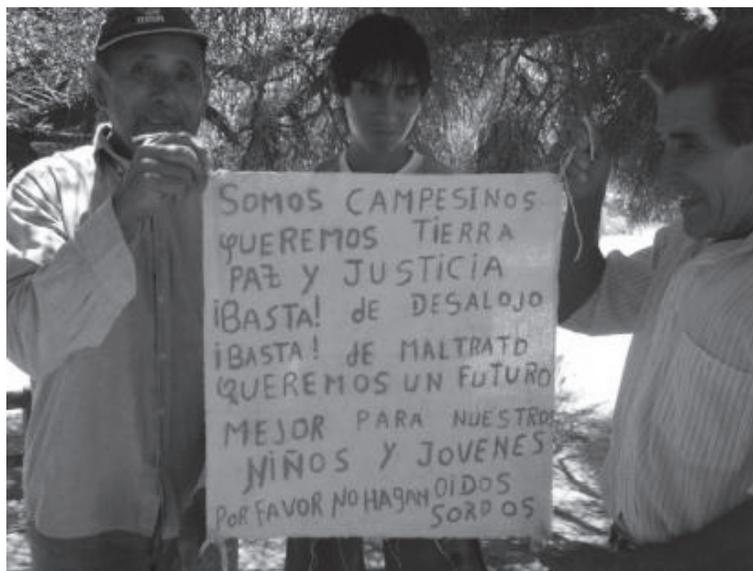
El camino que habíamos decidido transitar como grupo implicaba naturalmente que dicho proyecto entrara en crisis. El transitar diferentes caminos implicó ir dejando cosas al costado, algunas de ellas fueron maduradas y retomadas más adelante, otras fueron desechadas definitivamente.

El decidir posicionarnos metodológicamente en el límite entre cuali y cuantitativo en un contexto de ciencias más duras implicó aceptar que la hipótesis no es lo que pone a prueba mi investigación, porque no se trata de un experimento. Los conocimientos no resultarían verdaderos o erróneos solo por cotejarlos con variables, sino que se construye conocimiento en la medida que transitamos el proceso investigativo y que muchas veces *las metodologías debían in-disciplinarse*, es decir salirse de las formas y usos tradicionales de cada disciplina para poder dar cuenta de la realidad analizada. Presentaré brevemente algunos ejemplos al respecto.

### Observación participante – participación observante

Con respecto a las observaciones, Guber (2001) advirtió que ni el observador puede ser parte de la comunidad ni su presencia puede ser tan inadvertida que no termine finalmente alterando el escenario a observar. Por lo cual plantea que no se puede conocer los procesos que suceden en la vida de las comunidades sin interactuar, sin vivenciar esas experiencias, razón por la que es necesario ser parte del proceso, participando e interactuando. Asumiendo que las herramientas de trabajo serán la experiencia directa, los sentidos, la afectividad y por ello es necesario sumergirse subjetivamente en la vida cotidiana de las comunidades. Además resulta imposible pasar inadvertido en una comunidad que no es la propia porque justamente el sentido comunitario requiere de afiliación al grupo. Por ello esta

autora propone que la técnica debería llamarse participación observante para ser más precisos. De manera que el involucramiento necesario debe ser considerado también como una acción que modifica la realidad observada a la vez que modifica al observador en una relación intersubjetiva.



Fuente: Analía Guzmán. Material de tesis.

Por razones extensamente fundamentadas por Rosana Guerber y otros metodólogos, combinamos este proceso con el primer paso metodológico de la Psicología Comunitaria que Marisa Montero (1980) identifica como el proceso de familiarización. Este proceso se caracteriza inicialmente por una etapa unidireccional, donde se dan todos los pasos previos de acercamiento indirecto a través de registros documentales o entrevistas a personas cercanas a la realidad a estudiar, acciones

que posibilitan construir una primera representación de esa realidad; para posteriormente realizar un acercamiento directo a la población con la que se pretende trabajar.

Una de las experiencias que reivindicaron esta necesidad de ampliar la mirada en el abordaje metodológico fue el compartir con la comunidad, sus vivencias con relación a la lucha y resistencia por su tierra. Cada detalle relatado del proceso de defensa, de la resistencia pasiva por ratos, o el enfrentamiento hasta con su vida en situaciones de violencia, la desigualdad de condiciones frente a la contraparte que reclama y arremete contra ellos respaldados por actores locales que ignoran el rol que representan; todo esto nos colocaba en desventaja a pesar de ser ambos sujetos de derecho. Sus historias de vida y las reconstrucciones de lo vivido, son resignificadas en el estar siendo relatadas para nosotros. Adquieren otros sentidos mientras los oyentes modificábamos las concepciones que hasta ese momento tenían para nosotros el territorio, la tierra, las comunidades, los sujetos, la propiedad, los derechos.

Aprendimos que estas instancias si bien no se correspondían directamente con las actividades planificadas en el cronograma inicial, constituían muestras fehacientes del proceso de familiarización que habíamos empezado a transitar, que nada iba a volver a ser como antes, que nosotros incluso ya no éramos los mismos que al inicio.

Todas estas vivencias han sido punteadas en cuadernos de campo, una tras otras, sin orden y hasta por momentos sin sentido alguno, con borrones y anotaciones al margen que daban cuenta del significado de algunas palabras quichuas, o el tiempo de un audio que guardaba celosamente ese momento. Aprendimos que no era tan lineal la cosa, que muchas veces no existe una única respuesta. Aprendimos que como se trata de un proceso de construcción de conocimiento apropiable para las partes, y no un experimento, los resultados no

son inmediatos. Muchas de esas anotaciones hasta a veces sin sentido al inicio, cobraron relevancia con el paso del tiempo, a la hora de planificar en detalle cada una de las actividades, o al intentar entender los procesos que transitábamos juntos, o en el avance de nuestras tesis. Particularmente en mi caso, aquellos relatos de las comunidades sobre las historias del uso de sus recursos, como los cambios en su monte o los procesos de lucha por la tierra, se volvieron fundamentales a la hora de poder comprender y explicar incorporando sus perspectivas sobre la pérdida de bosque y consecuente modificación del paisaje, complementando de esa manera el análisis que desde las imágenes satelitales podía hacer yo.



Fuente: Analía Guzmán. Material de tesis.

### El mapeo ahora debía ser participativo

Mi trabajo se relacionaba con demostrar la asociación entre la existencia de familias campesinas y conservación de áreas de bosque. Desde un enfoque convencional esto requería analizar imágenes satelitales de diferentes momentos e identificar en qué áreas se encontraban familias campesinas en ese período de tiempo a partir de ciertos supuestos como ser formas y tamaños de predios y consultas breves a informantes claves. Sin embargo, el abordaje conceptual y metodológico elegido me llevó a discutir los supuestos tradicionales para definir qué era un predio campesino; además se fue volviendo cada vez más importante no solo poder describir las dinámicas en el cambio del paisaje sino también poder comprender porque ocurrían y porque no.

Para poder comprender los procesos los mapeos comunitarios se extendían por horas, complementando las entrevistas semiestructuradas a informantes clave con mapeos colectivos, aprovechando encuentros o reuniones, visitando a las comunidades y validando los mismos con la organización campesina de la zona<sup>33</sup>. Las entrevistas se plasmaban sobre una imagen satelital del área de estudio con un *nailon* superpuesto que permitía "graficar el territorio". Ya en ese momento contábamos con algunos puntos de referencia que habían surgido durante el proceso de familiarización.

Las entrevistas comenzaban pidiéndoles que ubiquen dónde vive gente que produce como ellos y dónde hay campos de gente que no produce como ellos y desde hace cuánto

<sup>33</sup> MEZAT: Mesa Zonal del Ámbito de la Tierra. Espacio compartido por campesinos y técnicos de la zona del Salado Centro, cuyo interés es el tema tierra.

tiempo. Preguntas tales como: ¿Por qué identifican a todos ellos como ustedes y por qué a estos otros como diferentes?, ¿Si ustedes tuvieran que contar a otros, que no conocen la zona, que no los conocen, quienes son, qué les contarían?, ¿qué cosas los hacen sentirse iguales o por qué son iguales? ¿por qué estos otros son diferentes? Relacionar estas preguntas con la identidad de un sujeto que se autodenominaba “campesino” y entender las amenazas a esa identidad cultural, fueron el eje de las entrevistas.

Sin embargo, eso que parecía tan sencillo y lineal como ubicar dónde había familias campesinas viviendo y cuáles territorios se correspondían con campos agrícolas comenzó a entremezclarse con las prácticas productivas actuales y pasadas, con los procesos de organización/desorganización de productores, con la llegada de “gente de afuera”, con los procesos de resistencia y lucha por la tierra, con el recuerdo de esos bosques de la infancia que desaparecieron luego del desplazamiento de algunas familias campesinas, con los proyectos que pasaron por la zona.

Esos puntos y trazos sobre el *nailon* ahora constituían el resultado tangible de mucho de la historia de la comunidad y de su vínculo con el monte, ya que el tiempo actual y el pasado se mezclan continuamente a raíz de puntos de referencia que cada uno elegía dibujar y describir, “aquí estaba la piedra del molino, eso era en la época de...” o “aquí vivían los tales antes de que arreglaran” o “por aquí cruzaban los carros con el carbón en la época de Taboada...” mezclado con “aquí sembramos ahora”. Las preguntas guías, junto con las gráficas permitieron reconstruir la trayectoria histórica de las organizaciones comunitarias ubicadas en el tiempo y espacios recordados colectivamente por la comunidad. Estos relatos que iban surgiendo constituían el proceso que Rivera Cusicanqui (citado en Mignolo, 2002) identifica como la labor epistemológica de las historias orales.

Otro aspecto importante que surgió del mapeo es la existencia de ciertos límites que dan idea de lo comunitario y lo individual, y que a pesar de dificultarse a la hora de dibujar, no entraban en cuestionamientos al momento de reconocerse.

Todos los mapeos fueron dibujados y grabados. Muchos de estos registros se digitalizaron y posibilitaron la visualización de diferentes formas de información, que permitieron el análisis temporal de la dinámica del bosque con presencia o ausencia de familias campesinas en el territorio del Salado Centro. Muchos otros sirvieron para triangular y comprender algunos resultados del análisis de dinámica de paisaje, desde el punto de vista de la propia comunidad y desde su comprensión de las formas de vinculación entre las familias y el entorno.

### **Inventarios forestales y discusiones sobre manejo de bosque**

Llegamos al campo con un inventario planificado en base al conocimiento técnico de los bosques de la región, con una lista tentativa de especies arbóreas con las cuales nos encontraríamos, con una distribución de parcelas por tipos de bosque realizado en base a imágenes satelitales.

Al desplegar ante la comunidad la imagen satelital con la ubicación de los puntos a los cuales teníamos que llegar vimos que había mucho más de ese monte que no conocíamos y que iríamos descubriendo en el transcurso a raíz de la charla con quienes nos acompañarían. Decidimos que cuando fuera posible esas parcelas debían caminarsse juntos, porque nos permitirían discutir en situaciones reales sobre lo que miraba cada uno, poniendo en crisis nuestra mirada silvícola clásica, entendiendo que era apenas un aspecto al momento de decidir “quién se

queda y quién se va"<sup>34</sup>. Se generaron discusiones sobre el manejo de sus montes y se construyeron propuestas acordes con sus necesidades concretas. Además, el hecho de que miembros de la comunidad hayan estado involucrados directamente en las mediciones forestales contribuyó a construir un lenguaje común, mezcla de técnico con "sachero", para poder discutir juntos las cuestiones sobre el monte.



Inventario forestal con integrantes de la comunidad.  
Fuente: Analía Guzmán. Material de tesis.

34 Refiriéndose a la selección de árboles en el monte.



Socialización sobre el manejo de su monte con la MEZAT.  
Fuente: Analía Guzmán. Material de tesis.

Reflejo de esto fue el objetivo de manejo del cerramiento de Marta, quien maneja la cobertura de talas como alimento y abrigo para las cabras a punto de parir, "yo sé que no se van a ir de ahí porque tienen comida y abrigo, y que las crías van a estar protegidas..."; o también el relato de Juan respecto de un cerco abandonado que se fue cubriendo de tuscas, y que usa como fuente de alimento para sus animales ya que "las vainas de tusca además de ser buen alimento demoran mucho en caer así que se conservan bien".

Y comencé a comprender que la mirada del monte en su conjunto es mucho más compleja, que hay muchos objetivos que se mezclan, que la mirada debe ser integral. Y es en este momento que una vez más cobra relevancia un cuento que una vez un querido profesor compartió con nosotros: ante la pregunta de un colega de Rubem Alves sobre qué es científico, este respondió:

[...] Es aquello que cayó en las redes reconocidas por la cofradía de los científicos. Los científicos son aquellos que pescan en un río grande pero también hay cielos y bosques que se llenan de cantos de pájaros, ahí las redes de los científicos quedan siempre vacías [...] (Alves, 1999).

Y esto muchas veces está asociado a nuestras formaciones disciplinares en las cuales “de tanto tejer redes pescar peces y hablar sobre redes y peces” terminamos hablando en un lenguaje tan específico que nos hace pensar que sólo es real aquello sobre lo que podemos hablar, es decir aquello que puede ser pescado con nuestras redes y explicado en nuestro lenguaje.

## Bibliografía

- Alves, Rubem (1999). *Entre ciência e a sapiência. O dilema da educação*. ISBN 978-85-15-01900-7. 21a edição: março de 2010. Edições Loyola: São Paulo.
- (2012). *Pimentas. Para provocar umincêndio não é preciso fogo*. São Paulo: Planeta.
- Ander Egg, Ezequiel (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social. Investigación Social*. 2. Metodología de la Investigación. I. Título. CDD 300.07. Córdoba: Brujas
- Mignolo, Walter (2002). “El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui” en *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100916024619/18mignolo.pdf> Fecha de consulta: 13/02/17
- Montero, Maritza (1980). “Aportes metodológicos de la psicología social al desarrollo de comunidades en América Latina” en *Revista Latinoamericana de Psicología*, 12, 4.
- Guber, Rosana (2001). *La Etnografía: método, campo y reflexividad*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación, Etnología 2. Antropología social, Investigaciones I. Tít. II. Serie 305.8 cd 20 ed. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

DE YAPA<sup>35</sup>  
Aquí tienen pa'l avío<sup>36</sup>...

FEDERICO RIVAS

Mi historia en este proceso se inició en el año 2011, cuando a partir de una beca del CONICET, me invitaron a participar del proyecto PROMABO<sup>37</sup>. Ecólogo de formación y también de profesión, venía trabajando en proyectos de fauna para la Dirección General de Bosques y Fauna de la Provincia en la subdirección de Áreas Protegidas.

En este marco, tuve la oportunidad de desarrollar mi trabajo de investigación en el Salado Centro. Mi tesis se concentraba en caracterizar y cuantificar el aporte del recurso de la fauna silvestre a los sistemas productivos campesinos

35 Modismo para decir que se ofrece algo más sin costos, de regalo, como gentileza.

36 Expresión usada para referirse a una comida que se entrega a otros para ser consumidas en el camino.

37 Proyecto sobre Manejo de Bosques, referido desde el inicio del libro.

en diferentes tipos de bosque, para luego proponer pautas para la utilización sostenible del recurso fauna, relacionándolo con el manejo forestal.

Comencé a interactuar con un grupo de investigación que ya tenía un proceso previo, por lo cual desde el inicio fui incluido en las reflexiones, comentarios, coloquios y demás procesos grupales implementados.

Mi experiencia fue doblemente compleja, debía poder discutir de manejo de fauna con los forestales y de intervención comunitaria con los sociales. Convencionalmente en mi disciplina la fauna de un determinado lugar se registra mediante "transectas" por el campo de una determinada longitud, registrando datos de presencia de animales a través de avistaje directo, o en forma indirecta mediante indicadores como observación de rastros (huellas), pelaje, huesos, cuevas, excrementos, etc. Todos estos registros son georreferenciados, fotografiados de ser factible y anotados en planillas. Las discusiones con mis colegas forestales, fueron cuestionando nuestros conceptos previos sobre qué entendíamos por bosque, ambiente y paisaje. Posteriormente, la participación de las discusiones que a nivel grupal se sostenían sobre las familias y sus estilos de vida, sus trayectorias y las formas de uso del paisaje me predispusieron a captar en mis entrevistas aspectos que antes hubieran pasado desapercibidos para mí. Así las metodologías y los conceptos se fueron deconstruyendo y construyendo en el proceso de trabajo.

Las entrevistas, gracias al proceso de familiarización previo, fueron más extensas y profundas. Sin este las charlas no podrían haber abarcado la variedad de temas que pude ir registrando, como las historias de las formas de uso, los métodos de captura, las especies más aprovechadas por la familia, su aporte al sistema productivo, entre otros.

Además, me sorprendió cómo las comunidades se mostraban interesadas por el tema. También en cómo al acompa-

ñarme en las transectas su reconocimiento de huellas estaba influido por el grado de preferencia que tenían por determinadas especies en particular.

En cuanto al manejo de fauna, las entrevistas me permitieron distinguir diferencias en las motivaciones por las cuales las familias querían realizarlo. Desde Nacho quien proponía incorporar nuevas especies para diversificar su producción, hasta Marta, a quien le interesaba recuperar el conejo de los palos porque para ella era importante aportar a su conservación y quería poner en su campo una especie de reserva o de área de cría.



Fuente: Federico Rivas. Material de tesis.

Durante estos encuentros, surgían espontáneamente charlas acerca de la diversidad de fauna silvestre en cada lugar y de las fluctuaciones poblacionales, mezcladas con anécdotas

de caza y vivencias de cuando niños; preferencias de consumo y contribución de la fauna silvestre en la dieta diaria de las familias, hasta relatos de peripecias que involucran a animales como el puma, o el zorro que presionados por desmontes en los campos vecinos migran a la matriz de bosque en búsqueda de alimento y arremeten con el ganado.

Ante estas situaciones de animales que amenazaban las producciones, podía observar las formas de organización comunitarias con las cuales se defendían de los mismos.

También fue posible dar cuenta de la existencia de normas implícitas con relación al manejo que hacen de la fauna, como Cristian cuando refiriéndose a las vizcachas recuerda que cuando él era chico (treinta años atrás) había mucha cantidad y se la cazó tanto que estaba desapareciendo; y que ahora que encontraron unas cuantas de nuevo, no se caza ninguna hasta que se restablezca la población; o del respeto por ciertas especies que seguramente tienen otra connotación como el conejo de los palos para Marta.

Y esa naturalización de la caza o de la carneada por ejemplo, que para nuestra visión urbana podía haber resultado inadmisibles en un comienzo, fue adquiriendo otra connotación con el paso del tiempo. Fui entendiendo que en el contexto que acontecen cobran otro sentido, que detrás de esa satisfacción de una necesidad básica como alimento, existe la satisfacción de otras necesidades más subjetivas y profundas que se expresaban a veces en las formas de manejo implícito.

Así recordaba don Sixto, que su padre y su abuelo contaban que en la época del obraje se organizaban cazas comunitarias en la zona, y la presa obtenida se compartía entre los vecinos y compañeros de obraje. Esa presa suponía un aporte de proteínas importante en la dieta, lo cual suplía dicha carencia<sup>38</sup> como

se desprende de los relatos del Capítulo 1 de este libro. Estas formas de organización colectiva, también mencionadas por Andreani (2013) en los migrantes de las cosechas, pueden ser comprendidas como una forma de resistencia frente al patrón, y también como una forma de mantener la organización comunitaria y afianzar su identidad.

Compartí con las familias mates, guisos y relatos, también fui llevándome algo pa'l avío, de las diferentes miradas disciplinares de aquellos compañeros con los que viví el proceso de investigar.

### Bibliografía

Andreani, Héctor (2013). "Migración, maíz y silencio. Aproximaciones al bilingüismo (quichua-español) de los trabajadores "golondrina" de Santiago del Estero (Argentina)". *Gazeta de Antropología* 29 (1). Artículo 02. ISBN 0214-7564. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/24585> Fecha de consulta: 12/02/2017.

38 Recordar que el pago en el obraje era en especies, limitándose

---

a productos básicos, como yerba, harina, tabaco.

## Los autores

### **LIA ZÓTTOLA**

Psicóloga, docente e investigadora de CITSE-IMSATED-UNSE. Su trayectoria profesional es cronopía, navegante sin márgenes. Se dedica a los estudios comunitarios y las complejidades de la vida cotidiana. Apuesta a la riqueza de las diversidades y el valor de la acción comprometida y sin retaceos.

### **MARÍA MAGDALENA ABT GIUBERGIA**

Es Dra. en Ciencias Forestales, actualmente se desempeña en la Cátedra de Agrosilvicultura de la FCF y coordina a nivel provincial el proyecto Bosque Nativo y Comunidades del MAYDS. En sus ratos libres es madre de tres hijos y le gusta practicar el sentir comunitario, en diversos grupos de amigas y amigos con los que comparte el amor por Santiago el bosque y su gente.

**MIGUEL BRASSIOLO**

Es doctor en Ciencias Forestales, docente e investigador del FCF. Además es actualmente Presidente de REDAF (Red Agroforestal – Chaco Argentina). Dedicó y dedica su carrera a la investigación sobre los bosques de la región chaqueña y también, gran parte de su vida a vincular su pasión por el saber acerca de espiritualidades, musicalidades y sentires de ancestralidades americanas.

**PAOLA GRIGGIO**

Profesora en Educación para la Salud. CONICET-CITSE. Actualmente realizando la Maestría en Estudios Agrarios en la FLACSO y el Doctorado de Ciencias Sociales de la UBA con trabajos vinculados a procesos de vida rurales. Muy santiagueña. Miope. Militante política. Viajera.

**MARCELA CASTRO**

Se graduó como licenciada y profesora de Psicología en la Universidad Nacional de Córdoba, donde ahora se desempeña como docente de antropología social y cultural en la Facultad de Psicología y en la de Ciencias Sociales. Comprometida con la educación pública, perseverante en la pretensión de hacer visible lo invisibilizado, y convencida de que la solidaridad es un proyecto de vida, tal como lo aprendió de Hilda y Ale, sus viejos.

**GUSTAVO CORTÉS**

Es profesor en Educación para la Salud. Militante político y social desde su adolescencia. Actualmente integra la organización de Derechos Humanos *Liberpueblo*. Hijo y padre santiagueño, amante el folklore y aficionado bailarín, guitarrero y cantor.

**ANALÍA GUZMÁN**

Es ingeniera forestal, pronta a defender su tesis doctoral en Ciencias Forestales. Es docente de la cátedra de Silvicultura II de la FCF UNSE. Considera que el compromiso y la creatividad son fundamentales para una vida mejor y se dedica a ejercitarlo diariamente. En su afán por defender la libertad, encontró en el arte de la capoeira el espacio propicio para desarrollarla.

**FEDERICO RIVAS**

Es licenciado en Ecología, es becario CONICET se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias Forestales y además trabaja en la subdirección de áreas protegidas de la Dirección General de Bosques y Fauna de Santiago del Estero. Su vocación se complementa con una profunda dedicación a su familia, especialmente a sus hijos Nicolás y Virginia verdaderos motores de todos sus esfuerzos.



Este libro se diagramó en EDUNSE y se terminó de imprimir  
en los talleres de XANTO Conceptos Gráficos,  
Rosario, Argentina, con una tirada de 300 ejemplares.

ABRIL  
2018

Este libro muestra los diversos procesos de construcción del conocimiento tal como lo viven sus autores cuando intentan escapar de los moldes que ofrecen solo una manera de encarar la investigación. Por esta razón, el lenguaje y el acento de cada capítulo tienen la particularidad del "sentipensar" de cada autor. Fals Borda plantea la necesidad

de pensar en un sujeto "sentipensante", que sostenga la ligazón estrecha entre "la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad".

Dejamos en sus manos y al descubierto, el siendo/haciendo de sus autores a lo largo de este camino.

ISBN 978-987-4456-01-4



9 1789874 4456014



**UNSE**

Universidad Nacional  
de Santiago del Estero