

MOVILIZACIÓN POLÍTICA EN PATAGONIA

A 50 años de la toma de la Universidad
de la Patagonia San Juan Bosco



GUILLERMINA OVIEDO
(COORDINADORA)

TESEOPRESS 

MOVILIZACIÓN POLÍTICA EN PATAGONIA

MOVILIZACIÓN POLÍTICA EN PATAGONIA

A 50 años de la toma
de la Universidad de la Patagonia
San Juan Bosco

Guillermina Oviedo
(coordinadora)

TESEOPRESS 

Movilización política en Patagonia: a 50 años de la toma de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco / Guillermina Oviedo... [et al.]; Compilación de Guillermina Oviedo. - 1a ed - Rada Tilly: Guillermina Oviedo, 2024.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-00-3401-0

1. Universidades Públicas. 2. Pueblos Originarios. 3. Educación. I. Oviedo, Guillermina, comp.

CDD 320.0982

DOI: 10.55778/ts310034010

Imagen de tapa: Henry & Co en Pexels

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.



EBOOK



TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 169365. Sólo para uso personal

teseopress.com

Índice

Agradecimientos.....	9
Prólogo	11
<i>Guillermina Oviedo</i>	
Sentidos y tensiones en torno a la movilización política de jóvenes universitarios/as de la UNP (SJB): una larga lucha	13
<i>Martha Susana Díaz</i>	
De silencios y olvidos	31
<i>Reflexiones en torno a los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia</i>	
<i>Gabriel Carrizo</i>	
40 años del Colegio Universitario Patagónico, una (primera) lectura de sus orígenes	49
<i>Natalia Alvarez</i>	
La universidad y la serpiente.....	71
<i>Fernando Lizárraga</i>	
De nene a chabón	93
<i>Sentidos de estudiantes sobre ser jóvenes varones que viven y estudian en la periferia de Caleta Olivia</i>	
<i>Huayra Martincic</i>	
La configuración de una experiencia docente “poliédrica” en Caleta Olivia (Santa Cruz)	107
<i>Ezequiel Andrés Lanni</i>	
La mujer indígena es territorio	129
<i>Reflexiones sobre el XIV ENPO, desarrollado en la UNCo</i>	
<i>Suyai García Gualda</i>	

Un Pueblo en movimiento constante	143
<i>Articulaciones político-afectivas a través del rewe</i>	
<i>Malena Pell Richards, Kaia Santisteban y Marcela Tomás</i>	
Salud y política: aproximaciones desde la noción de interculturalidad en el caso chubutense.....	161
<i>Agostina García, Brigida Baeza, Guillermina Oviedo y Carlos Barria Oyarzo</i>	
Sensibilidad, consciencia y emancipación en Karl Marx.....	187
<i>Sebastián Martín</i>	

Agradecimientos

La presente publicación ha sido posible gracias al financiamiento otorgado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas a través de la convocatoria para la Organización de reuniones principales CyT 2023, y a la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación a través del programa para Reuniones científicas FONCyT convocatoria 2023.

Prólogo

GUILLERMINA OVIEDO

Esta obra aborda la “movilización política” en el marco del 50 Aniversario de la toma estudiantil de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco que motivó la creación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Los capítulos analizan ciertos temas vinculados a la reflexión teórico-metodológica en relación a la Universidad, la educación secundaria, los pueblos indígenas y el pensamiento de Karl Marx. Los trabajos vinculados a la Universidad problematizan la politización de la institución atendiendo a los estudiantes como sujetos políticos. Los capítulos sobre educación secundaria se interrogan por los modos en que se configura dicho espacio a partir de archivos pedagógicos, la desigualdad en las trayectorias de los jóvenes y los efectos regulatorios en el trabajo docente. En torno a los pueblos indígenas, los análisis se interesan por las luchas de los pueblos indígenas enfatizando aspectos vinculados a las mujeres mapuce, a la noción de “movimiento social” en las articulaciones políticas, afectivas y espirituales, y a los modos en que se puede contribuir a generar un campo de salud intercultural en la provincia de Chubut. En torno al pensamiento de Marx se presenta un análisis de la noción de emancipación.

A propósito de dicho aniversario, el presente libro es el resultado de las producciones compartidas en el marco del X Encuentro Patagónico de Teoría Política desarrollado en la ciudad de Comodoro Rivadavia en marzo del corriente año. A lo largo de los diez encuentros que hemos desarrollado construimos un espacio de intercambio y debate que nutre nuestros interrogantes

e investigaciones desde una pluralidad de objetos de estudio y marcos teórico-metodológicos de equipos de investigación de Universidades Públicas en Patagonia.

Comodoro Rivadavia, diciembre de 2023

Sentidos y tensiones en torno a la movilización política de jóvenes universitarios/as de la UNP (SJB): una larga lucha

MARTHA SUSANA DÍAZ

Introducción

Las reflexiones que se ponen a discusión en este texto surgen a partir de la investigación que llevamos a cabo en el proyecto de investigación Nro 1533 denominado “Culturas políticas y Derechos Humanos en la Universidad Nacional de la Patagonia (UNP) y en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) durante la última dictadura cívico-militar, 1976-1983”. Este proyecto de investigación se propone analizar las prácticas políticas, las materialidades, sentidos y significaciones desplegadas tanto por las autoridades, como por los y las integrantes de los claustros universitarios durante la última dictadura militar (1976 -1983) en la Universidad Nacional de la Patagonia y en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, a partir de una perspectiva que combina las contribuciones teóricas de los enfoques sobre Derechos Humanos, los estudios socio-culturales sobre el poder y la historia reciente. La investigación surge a partir de la inquietud de un grupo de docentes y estudiantes de ciencias de la comunicación, de historia, trabajo social de la FHCS/UNPSJB y del equipo de la Cátedra Libre de Derechos Humanos, de colocar en discusión la historia reciente universitaria en clave local, un área de vacancia en investigaciones en esta universidad. En este sentido, podemos decir que, si bien existe en el

país una importante producción académica sobre el pasado universitario durante los procesos de dictaduras, aún no contábamos con investigaciones propias sobre el período 1976-1983. A nivel nacional son pioneros los estudios realizados por Rodríguez (2007, 2014), Soprano y Rodríguez (2009, 2009a), Buchbinder (2008, 2005), Soprano y Garatte (2010).

En cuanto a la metodología utilizada, esta investigación ha recurrido a la revisión de archivos universitarios (de actas, notas rectorales, resoluciones de la época), la realización de entrevistas a informantes claves y revisión de los diarios locales y toda aquella documentación escrita o visual existente sobre el tema.

Así como se busca la reconstrucción socio-histórica de las prácticas políticas, el análisis de los comportamientos y sus sentidos en consonancia contextual llevadas a cabo en el periodo mencionado, desde el marco de los Derechos Humanos, se analizan también las estrategias de resistencia protagonizadas por agentes, entre ellos, quienes hoy nos convocan: los y las jóvenes estudiantes y las prácticas de represión llevadas a cabo por agentes, sean estatales o para-estatales. Por este camino se conduce, este artículo.

Cabe destacar que como categoría teórica el concepto de Derechos Humanos se apoya en una metodología que privilegia un enfoque de valorización de “las ausencias”, “las voces acalladas”, “ocultadas intencionalmente”; una metodología inscrita en una “política contra el olvido”. En ese sentido, la indagación que nos hemos propuesto tiene un papel fundamental en la visibilización, desocultamiento e interpretación de lo sucedido en un período significativo en la historia argentina reciente, en pos de la reconstrucción de la “memoria universitaria”. Tal como proponen Elizabeth Jelin y Ponciano Del Pino (2003), el análisis micro histórico propone claves interpretativas al poner la lupa en la complejidad de los entramados locales, sus contradicciones y tensiones, tanto internas como en relación con los niveles macro, evidenciando elementos novedosos y reveladores.

Según la autora (Jelín, 2003) las sociedades reinscriben los sentidos de sus pasados mediante el uso de una memoria encuadrada a ciertas lógicas, la mayoría de las veces respondiendo a distintos grados de consenso o de conflicto que subyacen en el relato del pasado y que irremediamente (re)construyen e inciden en el presente. Por esa razón recuperar esas disputas, esos intereses contrapuestos, nos dan pistas para poder entender qué pasó y cómo se construyen nuestros procesos identitarios, en este caso, como comunidad educativa.

Dada la complejidad de la temática enunciada, y a modo de recorte, este artículo se centra en analizar las tensiones que se han producido en el camino recorrido por los jóvenes estudiantes de la UNP (SJB) tomando en cuenta algunos aspectos a considerar: nos encontramos por un lado dentro del campo de los estudios de las violencias políticas y por el otro lado nos encontramos con la necesidad de retrotraernos al pasado inmediato, es decir a los inicios de esas primeras protestas estudiantiles locales de la década del 70, ocurridas en la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (UPSJB), por jóvenes que demostraban su descontento con la creada en 1961 bajo el carácter de privada, confesional y perteneciente a la orden de los Salesianos.

Por lo tanto, en este artículo incursionaremos por ese recorrido estudiantil plagado de tensiones, avances y retrocesos, presentando ese primer periodo de las protestas estudiantiles que llegaron a un punto máximo en 1973 con la toma de la UPSJB, continuaremos por el periodo de la dictadura (1976-1983) y cerraremos con las características que toma este estudiantado tras el retorno de la democracia. En este punto se buscará entender cómo el pasado está en el presente, a través de las múltiples formas que aparecen y que permanecen como “continuidades históricas” de las que nos habla Jelín (2003).

Dos dimensiones se conjugan en esta ponencia, por un lado, el devenir histórico de procesos históricos y de violencia política, y por el otro, su incidencia en el ámbito educativo de la Universidad Nacional de la Patagonia UNP(SJB).

La lucha de las/os estudiantes

El 22 de diciembre de 1973 los y las estudiantes de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (en adelante “la salesiana”) tomaron el edificio, como una forma de protesta pacífica ante la no respuesta a dos de sus principales demandas: el mejoramiento de la formación académica y mayor participación en las decisiones universitarias. Dicha toma fue el resultado de procesos sociopolíticos que llevaron a las y los estudiantes universitarios de Comodoro Rivadavia, a que desde 1972 comenzaran a demandar cuestiones estrictamente académicas, para concluir con la impugnación de la existencia misma de la universidad privada, exigiendo la instalación de una universidad nacional en la región patagónica. Tal como expresa Carrizo (2019a, 2019b), los reclamos académicos articularon demandas sociales y políticas que excedieron el ámbito universitario, en el marco de la compleja coyuntura política de la década del 70.

A nivel local, son novedosos los estudios en estos últimos años de Muriete (2016) Barros y Muriete (2018), Villafaña (2016) y Carrizo (2019). En breve referencia los estudios Muriete (2016) analizan el clima de descontento de los estudiantes que concurrían a la universidad privada de la Patagonia San Juan Bosco y las acciones de resistencia de estos al modelo educativo impuesto por los salesianos en los años previos al surgimiento de la UNP (1972). Los y las estudiantes exigen un cambio y un mejoramiento de las condiciones educativas [...] en un momento en el que la universidad privada era una metáfora de una institución religiosa”. Afirma “se estuvo frente a un suceso que fue capaz de arraigar un tipo de identidad particular dislocando cierto tipo de estructuralidad político-pedagógica que implicó el fin de la hegemonía del proyecto educativo salesiano”. El autor, también analiza la fusión de 1980 de las dos universidades y el discurso del nuevo rector, afirmando “nuevamente el poder eclesial se toma revancha de los sucesos descriptos en este artículo porque se nombra al cura Norberto Sorrentino como Rector de esa nueva Universidad, ahora pública”.

El artículo publicado por Barros y Muriete (2018) examina los procesos de articulación de identidad en la creación de la Universidad Nacional de la Patagonia en 1974. Rescata los procesos de identificación y des-identificación como partes de un mismo proceso, en una pluralidad de oportunidades identificatorias y sentidos, mostrando el carácter dislocatorio proveniente del movimiento estudiantil previo a la creación de la UNP y un carácter de retroceso social, político y educativo que implicó la dictadura cívico-militar que comenzó en 1976, y el regreso del discurso dislocado con la fusión de ambas universidades privada y pública en 1980.

Por otra parte, Carrizo (2019) analiza el posicionamiento de la Revista Cono Sur en la última dictadura militar en relación a “hechos de importancia para la Patagonia en general y Comodoro Rivadavia en particular: el conflicto de Beagle, la visita de Jorge Rafael Videla con motivo de la inauguración de la catedral San Juan Bosco, la resolución de la “cuestión universitaria en 1980, y finalmente la guerra de Malvinas” (Carrizo, 2019a). Remarca la importancia para los comodorenses en años previos (1979) en resolver la urgencia de la cuestión universitaria, tal es así que la revista trata que el único tema, por el cual es consultado Videla, con motivo a su visita a la ciudad, es la resolución de la cuestión universitaria. Sus últimos análisis (2019b, 2022) profundizan sobre el ámbito universitario al tratar el tema sobre los orígenes de la UNPSJB, de la universidad salesiana a la Universidad Nacional.¹

El estudio de Ramiro Ignacio Villares realizado en 2013 para optar al título de grado, da cuenta de las luchas de los estudiantes de la salesiana y marca dos momentos. Explica el autor:

¹ Análisis realizados en el marco de la redacción del Proyecto de Investigación 1533: “Culturas políticas y Derechos Humanos en la Universidad Nacional de la Patagonia (UNP) y en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) durante la última dictadura cívico-militar, 1976-1983” Directora: Martha Susana Díaz, Codirector: Fernando Becerra Artieda. Asesor e integrante UE: Gabriel Carrizo.

el conflicto puede dividirse en dos etapas, la primera caracterizada por un movimiento estudiantil que se propone conquistar la legalidad de su centro de estudiantes y varias reivindicaciones que consideraban necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza. En este momento no se propone ni la nacionalización de la universidad ni la lucha por la universidad [...] el movimiento estudiantil ante la no respuesta a sus demandas irá en su seno debatiendo acerca de su posición frente a la promoción y ahí comienza la segunda etapa signada por el fructífero encuentro con la Comisión Promotora (2013: 2).

Estos autores muestran distintos aspectos y perspectivas de análisis sobre un acontecimiento que no pasó desapercibido por la comunidad comodorense y que según Carrizo contó con todo su apoyo.

De este proceso, podemos decir, que nuestras entrevistas muestran, que si bien la demanda por reivindicaciones académicas se realizaba en contra a una institucionalidad eclesial, existió simultáneamente, en ese mismo proceso, una fuerte incidencia por parte de la iglesia terciomundista en la movilización de los grupos estudiantiles del 71 que concurrían a la universidad salesiana. Los relatos muestran la participación de estas y estos jóvenes estudiantes en acciones comunitarias y solidarias realizadas en comunidades, motivadas y motivados por el espíritu de la época, con el compromiso con las causas de los pueblos y rescatan la presencia del cura Juan Nota en ese activismo. Como señalan en las entrevistas, en estos encuentros juveniles, también se conversaba sobre la universidad que se quería tener. El clima de la época enunciado anteriormente y las experiencias que habrían tenido algunos estudiantes procedentes de universidades nacionales, participantes como estudiantes del Cordobazo del año 1968, de alguna manera influyeron en la necesidad de la demanda de una mejor educación. Estas demandas fueron profundizándose en el año 1972. Y si bien, la proximidad de las elecciones de 1973, en un escenario de convulsión política, produjo en el seno del

grupo de jóvenes estudiantes distintos acercamientos a los partidos políticos, estos y estas manifiestan el carácter por fuera de la afiliación política que tenía la lucha estudiantil y la toma de la “salesiana” ese 22 de diciembre de 1973.

Como bien refiere Villares (2013), en una segunda etapa referentes estudiantiles del movimiento se incorporan a la Comisión Promotora que realizará acciones en pos de la creación de la UNP, creada a través de la ley 20.296 en abril de 1973 durante la dictadura de Lanuse e inaugurada el 4 de mayo de 1974 en el gobierno de Juan Domingo Perón. Así vemos, coincidiendo con Carrizo (2019b, 2022) como varios elementos van confluyendo en el surgimiento de esta Universidad Nacional: por un lado el descontento juvenil contra una propuesta académica salesiana, por otro lado la intencionalidad de los procesos dictatoriales de descentralizar las luchas estudiantiles de las antiguas universidades del país y por el otro el necesario interés comunitario y profesional local en la creación de una universidad nacional.

Por otro lado, es importante remarcar, desde una perspectiva de DDHH, los procesos represivos de la época. Como sabemos en el período 1973-1976, en la República Argentina tuvo especial actividad de persecución, desaparición de personas, represión, la denominada Alianza Anticomunista Argentina (AAA), conocida como Triple A; una organización terrorista parapolicial anticomunista de ultraderecha, gestada y dirigida por su jefe político José López Rega, quien ocupaba el cargo de ministro de Bienestar Social de la presidencia de la Nación durante el gobierno de J. D. Perón y María Estela Martínez de Perón. La organización contaba también con personalidades declaradas antiperonistas, miembros de la Policía Federal, las tres Fuerzas Armadas argentinas y la Secretaría de Inteligencia del Estado (SIDE). Los grupos de tareas de la Triple A se caracterizaron por asesinatos a referentes artísticos, sacerdotes y religiosos, intelectuales, políticos de izquierda, estudiantes, historiadores y sindicalistas, además de utilizar como métodos las amenazas. Sus acciones fueron catalogadas como delitos de lesa

humanidad por el juez federal Norberto Oyarbide en 2006, definición confirmada por la Cámara Federal en 2008.

En Comodoro Rivadavia, la Triple A actuó con el denominado nombre Comando Austral, y a través de los relatos, y documentación recabada se registra la persecución a personas, a referentes sindicales, trabajadores y trabajadoras pertenecientes a partidos políticos, y entre ellos, quienes tuvieron un papel preponderante en el movimiento estudiantil y en la gestación de la UNP. Una nota tipeada en una máquina de escribir de la época y fechada el día 10 de noviembre de 1975 refiere:

El día 10 de noviembre de 1975, a las 2 horas 50 minutos, este comando inició las operaciones contra la delincuencia subversiva. Su propósito había sido enunciado tiempo atrás y esta a la vista que no fueron ilusorias aspiraciones. Esperábamos únicamente que, tal como lo hace hoy, todo el Pueblo de nuestra PATRIA, se sume masivamente a eliminar a los traidores y mercenarios marxistas que TODAVIA respiran estos aires. Para “refrescarles” la memoria (a lo mejor forman una compañía del ERP o MONTONERO Patagónica “Héroes de Trelew”) se reitera la lista de delincuentes que serán ajusticiados (archivos propios).

La nota anónima sigue con el listado de personas amenazadas, y cierra firmada con “A.A.A.A. Comando Austral”.

Previamente a esta nota intimidatoria se había producido el 25 de octubre de 1974 en el domicilio de Osvaldo Rosales, el secretario general de Petroleros Privados, la detonación de un artefacto explosivo que produce daños a la vivienda. Rosales ya había recibido anónimos e integraba la lista de nota mencionada. En noviembre del 75 se producen en forma simultánea tres atentados con explosivos que afectan viviendas y vehículos pertenecientes a la familia Morgan Roberts, empleado de la Dirección de Prensa de la Provincia y a la familia de Omar y Mabel Acosta, militantes del Partido Socialista de los Trabajadores (Diario Crónica, 2022).

El *modus operandi* era siempre el mismo: el amedramiento, amenazas, ataques, desapariciones. En la ciudad provocó el exilio de algunos estudiantes, el miedo en otros y la desmovilización de los distintos movimientos que articulados habían gestado una fuerza política emancipatoria, contraria a lo que se venía gestando: la implantación de un proyecto político de terrorismo estatal de la dictadura.

La dictadura cívico-militar y la cuestión universitaria

Para el denominado “Proceso de Reorganización Nacional” (1976-1983) tuvo especial relevancia el ámbito universitario para desplegar el proyecto ideológico/político/económico castrense y clerical. La dictadura entendía que la cuestión subversiva se gestaba en las universidades, por esa razón las universidades fueron pensadas como espacios que abrevaban y potenciaban ideas “desorganizadoras del ser nacional” y del “mundo occidental y cristiano”, ideas contrarias al proyecto ideológico de la dictadura cuyas intenciones exaltaban la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional, la vigencia de la seguridad nacional, la erradicación de la subversión (Actas de la dictadura, 2017). En este contexto, a días del golpe, el 29 de marzo de 1976 se publicó la resolución que ordenaba el cese de funciones de rectores y estructuras de gobierno y su reemplazo por “delegados militares”, siguiendo criterios de distribución entre las fuerzas militares (Rodríguez, 2014). Según explica Rodríguez (2014), los cargos rectorales fueron ocupados por las fuerzas de seguridad, en un periodo que data hasta aproximadamente mediados de 1977, y posteriormente por civiles afines a la dictadura, muchos de ellos pertenecientes al cuerpo docente de las universidades, egresados, siempre del lado ideológico de la derecha conservadora.

Sin embargo, tal como refieren los estudios sobre las universidades, las persecuciones a docentes y estudiantes se

iniciaron mucho antes: a partir de julio de 1974, el giro conservador del gobierno a cargo de María Estela Martínez de Perón, con el nombramiento del ministro de Educación, Ivanissevich, inició el proceso la denominada “depuración” de la educación superior principal objetivo de Ivanissevich era disciplinar a los actores del ámbito educativo que consideraba propicios “al desorden y la rebeldía” (Mendez y Peralta, 2016).

El PEN impuso restricciones a la autonomía universitaria y aplicó sistemáticamente violencia sobre autoridades, profesores, investigadores, estudiantes, graduados y no docentes. Muchos fueron exonerados, torturados, asesinados, desaparecidos o, decidieron el exilio. Se impuso el control ideológico y la represión hacia las personas, la prohibición de autores, editoriales y contenidos de diferentes tipos de textos (Kaufmann, 2001; Invernizzi y Gociol, 2002). Esto produjo la reducción de la matrícula por medio de la restricción al ingreso con la implementación de los cupos y exámenes eliminatorios, el arancelamiento de diversos trámites administrativos y la supresión o fusión de casas de estudio, facultades y carreras (Rodríguez, 2015). El resultado fue una disminución significativa de la matrícula estudiantil en las universidades más antiguas y ubicadas en los grandes centros urbanos y un leve pero sostenido aumento en las privadas y la fusión de universidades nacionales con las privadas confesionales.

La noble UNP también fue alba de estas medidas de cuño represivo ya enunciadas, hacia docentes y estudiantes. Inaugurada en 1974, a pocos años de su funcionamiento fue intervenida por el PEN, quedando su administración a cargo de las fuerzas navales. En un período menor de 1 año fue intervenida por 4 delegados militares, y desde marzo 1977 se suceden la delegación a cargo de cinco civiles afines: Raúl Marino, José María Anaya, Gianfranco Tronfi, Cesar Laurent, Franchini, Ing. Juan Carlos Crespo.

Entre las medidas que apuntaban a la interrupción de carreras, se produce en esta universidad el cierre de la

carrera de Trabajo Social a través de la resolución 298/76 el día 9 de agosto de 1976 por orden del Capitán de Fragata Camilo A. Nabias, delegado militar. En la misma resolución también se decide dejar sin efecto la creación de la Escuela Superior de Arte y Diseño, cuya inauguración estaba prevista en 1976. Según expone la resolución mencionada, se resuelve:

Art.1- Suspender el ingreso a Primer Año de la Carrera de Trabajo Social durante el presente curso lectivo.

Art.2- Dejar sin efecto la creación de la Escuela Superior de Arte y Diseño.

Art.3. En razón de lo dispuesto en el artículo anterior, dejar sin efecto a partir del 1ero de junio de 1976, la designación de la Sra Dolores Ocampo de Morón [...] como profesora Titular con dedicación semiexclusiva, a cargo de la Escuela Superior de Arte y Diseño [...] (UNP, 1976: 1).

Claramente esta resolución muestra la intencionalidad de ruptura de un proyecto político setentista pensado con miras a una universidad pública abierta a las ciencias, al arte, a la investigación, al encuentro con el pueblo, a la participación, entre otros. Aún hoy a 40 años de la democracia, este proyecto truncado de la futura Escuela Superior de Arte a ser creada dentro de la órbita universitaria, no se pudo recuperar. Sin duda, estos son resabios de ese pasado violento.

Para cerrar, recuperando solo algunos de los puntos centrales trabajados en el marco de la violencia política², haré referencia a la fusión de la UNP/UPSJB, este procedimiento se llevó a cabo través del decreto ley 22.173/80. Para esto se nombra como rector a un sacerdote Rdo. Norberto Sorrentino. Coincidiendo con Rodríguez (2014) la fusión de las universidades formó parte del proyecto político de la dictadura desplegado en todo el país, para esto se firmaron

² Otros puntos relacionados a violencias políticas en dictadura y cuestión universitaria serán tratados en futuros artículos.

convenios y decretos que promovían la vinculación y fusión de las universidades nacionales con las católicas privadas, relación que tendía a favorecer a estas últimas.

De hecho, en este nuevo entramado institucional, la UNPSJB es presentada con una determinada fecha de origen; nacimiento que será cuestionado, revisado y modificado por el Consejo Superior, a través de la resolución 32/1988 que decide reestablecer como fecha el 4 de mayo.³

Retorno a la democracia

Con el retorno a la democracia, los órganos de participación universitarios comenzaron a funcionar y la participación de los y las jóvenes se concentra en los centros de estudiantes. Desde la comunidad la efervescencia democrática y la búsqueda de “verdad, memoria y justicia”, principios del campo de los derechos humanos, estimuló que organizaciones sociales, comunitarias, estudiantiles y sindicales alrededor del año 2000 comiencen a demandar a la UNPSJB la generación de un espacio de reflexión sobre la temática de los derechos humanos, para esto crean la comisión pro cátedra de DDHH quien promovió que en 2006 mediante resolución del Consejo Superior 422/06 se crea la Cátedra Libre de DDHH.

En el año 2007, la Federación Universitaria Patagónica junto a la Cátedra Libre de DDHH presenta una nota a la UNPSJB denunciando la presencia en esta universidad de docentes cuyas conductas han sido consideradas contrarias a los derechos humanos. El día 13 de abril de 2007 durante la CXLIV^a Sesión ordinaria el Consejo Superior de la cuerpo colegiado delibera, entre otros temas, sobre este pedido en el cual se solicitaba el repudio e inhabilitación de los docentes de esta universidad: el prof. de la Facultad

³ Ver artículo Carrizo Gabriel (2019b).

de Ciencias Jurídicas y Ciencias Económicas desde 1988 Héctor Oscar Corres, indicado como miembro de la CNU y quien habría participado del asesinato de la estudiante marplatense Silvia Filler en el año 1971. Paralelamente en la misma nota y tratada en esa sesión se denuncia a la ex decana de la Facultad de Humanidades y ex vicerrectora de la universidad, Norma Fuentes, quien, siendo funcionaria en el Ministerio de Educación durante la dictadura militar de la provincia del Chubut, registra en la ciudad de Trelew (Chubut) prohibición de libros, confeccionar listas negras y proporcionar datos familiares o de vínculos de los docentes y estudiantes a las fuerzas armadas. La resolución Nro 36/2007 menciona la documentación presentada que avalan las denuncias (UNPSJB, 2007). El pedido fue presentado por un consejero estudiantil y avalado por representantes de la FUP (acta CXLIV^a CS UNPSJB). Ambos docentes, según declara el Acta CXLIV^a CS UNPSJB, renunciaron antes de que el Consejo Superior tomase una medida.

Héctor Corres, abogado, según registros en los juicios por la verdad en Mar del Plata, Corres junto a otros compañeros miembros de la CNU (organización para militar) ingresa con armas a la asamblea de estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata el 6 de diciembre de 1971 y asesinan a la estudiante marplatense Silvia Filler. (ADUM, 2007). Se lo ha reconocido también como integrante de tareas de la Triple A, en la “Masacre de Ezeiza”. Era integrante del partido justicialista local al momento que fue reabierto la causa, amnistiada en 1973. En el año 2020 la fiscalía solicita 5 años de prisión (fiscalía MDP, 2020). De amplia repercusión en la zona, tras las denuncias públicas las autoridades debieron, meses antes, explicar a los medios de comunicación su presencia como docente y como asesor del Consejo Superior (Diario el patagónico, 2007).

Otro caso relacionado a la Universidad, no tratado en el seno de esta, pero que adquirió en 2008 estado público es el del ex alférez Miguel Ricardo Pessetta, quien en ese año solicitó licencia en la Facultad de Ciencias Jurídicas en la que ejercía

desde 2004, para concurrir a declarar al Juicio por la Verdad en La Rioja. Fue citado por su participación en los secuestros y asesinatos en 1976 de los sacerdotes tercermundistas Carlos de Dios Murias y Rogelio Gabriel Longueville, más conocidos como “Los Mártires de Chamental” (Página 12, 2008). En el mismo año, se produce la denuncia a Hugo Cesar Espeche, quien cumplía prisión domiciliaria en Comodoro Rivadavia por el asesinato de 11 presos políticos en Salta en el año 1976 en la llamada “masacre de las Palomitas” (Ministerio Público Fiscal, 2014).

Estos registros dan cuenta por un lado del contexto de albergue y ocultamiento que supuso el Sur y la UNPSJB para siniestros personajes ligados al accionar de la Triple A y de los grupos de tareas de la dictadura militar, y por el otro lado el rol protagónico de los estudiantes en promover denuncias en torno a estos hechos. En este sentido podemos decir que el retorno a la democracia las primeras acciones, y articuladamente los estudios historiográficos apuntaban a reconstruir la historia del horror, de la represión, las detenciones y desapariciones forzadas (Cueto Rúa, 2017). Los estudios de la memoria de la dictadura cobran importancia con el juzgamiento de los militares y la consolidación de una nueva cultura política capaz de apuntalar el régimen democrático (Chama y Sorgetin, 2010) y como dice Jelin (2003: 14) “[l]as luchas políticas por arreglar las cuentas por el pasado tuvieron, en el período post-dictatorial, varias caras: la búsqueda de verdad, la búsqueda de justicia, la intención de encontrar algún sentido a ese pasado doloroso”.

Consideraciones finales

En el transcurso del texto hemos recorrido las distintas performances que adquiere el movimiento de estudiantes en distintos contextos. De momentos disruptivos como la dictadura militar que apuntó a su desmovilización, a su participación activa en los orígenes de la UNP y en la

democracia para la recuperación de la “Memoria, Verdad y Justicia”. Se analiza como un movimiento comprometido con el contexto histórico y geopolítico local.

El texto muestra también, la participación de la iglesia en sus distintas vertientes participando de estos procesos estudiantiles, sea acompañando las demandas por una mejor educación o siendo el albo de los reclamos.

Por último, nuestros primeros análisis dan cuenta, rompiendo con discursos de que “acá no pasó nada”, la acción de grupos de tareas. Podemos decir, que nuestros hallazgos en este sentido son incipientes, que aún quedan muchos procesos ocultos, acallados, invisibilizados y naturalizados.

Referencias bibliográficas

- ADUM (2007). Juicio por la verdad, audiencia 23/4/07. Disponible en: <http://bit.ly/3NETIsX>
- Barros, S; Muriete, R. (2018). “La universidad Nacional de la Patagonia: educación y procesos de constitución identitaria”. Revista Fermentario Nro 12. en: <https://bit.ly/3tzNWNF>
- Buchbinder, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Chama, M; Sorgetin, H (2010). “A propósito de la memoria del pasado reciente argentino. Notas sobre algunas tensiones en la conformación de un campo de estudios”. Aletheia, Nro 1. Disponible en: <https://bit.ly/47aDj1L>
- Carrizo, G. (2019a). “Prensa y transición democrática en Comodoro Rivadavia. La revista Cono Sur ante la apertura democrática, (1979 -1983)” En: Las transiciones a la democracia en sus actores: Reflexiones desde la Patagonia Rosario: Prohistoria, 2019, p. 51-70.
- Carrizo, G. (2019b). “De la salesiana a nacional: los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco 2019” en Casarin Marcelo: *Universidad*,

producción de conocimientos e inclusión social: a 100 años de la reforma. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, p. 75-96.

- Carrizo, G. (2022). “De una Universidad mejor a una Universidad nacional: los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia en 1974, entre lo local y lo global”. *Esboços*, Florianópolis: Universidade de Federal de Santa Catarina, vol. 29, n° 51, p. 349-369.
- Cueto Rúa (2017). “El campo de los derechos humanos y la memoria. Miradas desde la sociología, la historia y la antropología”, *Dossier el campo de los derechos humanos y la memoria. Miradas desde la sociología, historia y la antropología*. Disponible en: <https://bit.ly/3GTUvhd>
- Diario Crónica (2022). “Los atentados de las 3 A en Comodoro Rivadavia”, disponible en <https://bit.ly/3NE8RpA>
- Diario El Patagónico (2007). “Irrusta anunció que Corres no seguirá en el cargo”. Disponible en: <https://bit.ly/3TGxTbP>
- Jelin, E. y Del Pino, P (2003). *Luchas locales, comunidades e identidades*. Colección Memorias de la Represión, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2003). “Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales”, *Cuadernos IDES*.
- Kaufmann, C. (2003). *Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentina*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ministerio Público Mar del Plata (2020) “Mar del Plata: prisión perpetua para Ullúa y cinco años para Corres en el juicio CNU 2”. Disponible: <https://bit.ly/47iAPi0>
- Ministerio Público Fiscal RA (2014). “Pidieron confirmar la sentencia de reclusión perpetua de un represor que participó de once homicidios”. Disponible en <https://bit.ly/3v92nZN>
- Méndez, J; Peralta, R. *Universidad y Dictadura. El terror en los claustros*. Disponible en: <https://bit.ly/41x40MO>

- Muriete, R. (2016). “Reflexiones sobre las condiciones sociohistóricas que posibilitaron el surgimiento de la Universidad pública en Comodoro Rivadavia”, *Revista Identidades* Nro. 11, año 6. UNPSJB.
- Página 12 (2008). “Detenciones en La Rioja por el asesinato de dos sacerdotes Mártires de la otra iglesia” disponible en: <https://bit.ly/48slJax>
- Rodríguez, L. (2014). “La universidad argentina durante la última dictadura: actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976-1983)”. RBBA. Revista Binacional Brasil- Argentina.
- Rodríguez, L. (2007). “El control social sobre los docentes durante la última dictadura militar. Un análisis de los sumarios administrativos en la provincia de Buenos Aires, 1976-1983”. *Sociohistórica* (21-22): 121-141.
- Rodríguez, L. y Soprano (2009). “Las políticas de acceso a la universidad durante el proceso de reorganización nacional. 1976-1983”. El caso de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://bit.ly/3RBtOTk>
- Rodríguez, L. y Soprano (2009b). “La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983)” Disponible en: <https://bit.ly/3RGN1mW>
- UNP. (1976). Resolución 298-76 (mimeo).
- UNPSJB (2007). Acta CXLIV^a Consejo Superior UNPSJB (mimeo).
- UNPSJB (2006). Resolución 422/06 Creación Cátedra Libre de Derechos Humanos Consejo Superior UNPSJB.
- Villafañe, R (2016). “Juventud, conflicto universitario salesiano, Universidad Nacional y humor político: el caso del Diario Crónica, Comodoro Rivadavia 1972-1973”. Tesis de Licenciatura en Historia. UNPSJB.
- Villares, R (2013). Trabajo Final para acceder al título de grado (mimeo).

De silencios y olvidos

Reflexiones en torno a los orígenes de la Universidad Nacional de la Patagonia

GABRIEL CARRIZO

¿Por qué las comunidades recuerdan? Quizás la respuesta a esta pregunta es la que resulta más cercana: se trata de “la exigencia operativa en todo grupo humano de tener una conciencia de su pasado colectivo” (Moradiellos: 13). ¿Y por qué las comunidades olvidan?

En su célebre conferencia “Qué es una Nación”, Ernst Renan afirmaba que lo esencial de una nación sería no solamente un pasado en común, sino también la posibilidad de obstruir aquellos componentes disruptivos que pudieran conspirar contra la necesidad de asegurar una cierta cohesión, siendo esto “un elemento imprescindible para la estructuración individual o social, como parte de unos mecanismos inconscientes, o bien como resultado de una acción deliberada destinada a instaurarlo” (Flier y Lvovich, 2014: 10). Si bien el sentido histórico es necesario, es pertinente saber olvidar de manera voluntaria, como un requisito indispensable para evitar que ciertas incomodidades del pasado destruyan una vida en común. Si bien hay una imposibilidad de vivir sin olvidar, en algunas circunstancias, es necesario (o conveniente) hacerlo. Dicho en otras palabras: a veces para estar juntos es necesario olvidar.

¿Pero de qué manera nos interpelan estos olvidos? En relación al trabajo de la historiografía, y la forma en que se relaciona con la construcción de la memoria colectiva, retomando a Yosef Yerushalmi el historiador Walter Del Río

afirmó: “Claramente el historiador no puede transformar a la historia en memoria, al menos no puede hacerlo solo; no le es posible suplantar la memoria colectiva ni crear una tradición alternativa, como tampoco decirnos qué debe ser transmitido u olvidado. Pero sí puede escribir una historia del olvido” (2014: 204). Quienes nos dedicamos a este oficio, no podemos soslayar las implicancias de la noción del olvido colectivo. De hecho, la narración historiográfica que solemos construir tiende a desmontar aquellas verdades consagradas del pasado, dado que nos dedicamos a localizar en los archivos tanto olvidos como silencios. Dice Ludmila Da Silva Catela “cuando se localiza un silencio, cuando se descubren actos de impunidad, allí el / los archivos ganan densidad política y social, adquieren movimiento para desestabilizar la Historia, con mayúscula” (2023). A partir de esta operación analítica, en este capítulo repasaremos los principales hitos de la narrativa institucional de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, para intentar escribir una historia de sus olvidos y silencios, los cuales han estado allí como una ausencia siempre presente. Como ha manifestado el historiador Michel Rolph Trouillot, “no son sólo los historiadores profesionales los que fijan el marco narrativo en el que sus historias se insertan. Con frecuencia, alguien ya ha entrado antes en el lugar y ha fijado el ciclo de silencios”. Ese ciclo perdura hasta que ciertas condiciones históricas de repente construyen un escenario de posibilidades y de preguntas, y por ende, de desacomodar una pretendida historia oficial para gestar nuevas narrativas. En nuestro caso, considerando que transitamos los 40 años de democracia, y aguardamos el 50 aniversario de creación de la Universidad Nacional de la Patagonia, es una ocasión oportuna para revisar qué silencios y olvidos se construyeron en nuestra historia universitaria.

Una mirada despolitizada y cubierta de olvidos y silencios

En su página institucional, hasta el día de hoy están publicados los principales hitos de la historia de la UNPSJB, texto que fue preparado por el Vicerrectorado y Prensa en marzo de 2012¹. Claramente no estamos frente a un estudio historiográfico (y no pretendemos que así sea), pues no busca ir más allá de un relato descriptivo, pero bien vale retomarlo para mostrar de qué manera la universidad expone su historia. Podríamos adelantar que aparece allí una mirada del pasado despolitizada, cubierta de olvidos y silencios, una narrativa que pueda articular aquellos consensos necesarios para construir una comunidad, en este caso universitaria.

Pasemos a analizar los principales tramos de la misma. Como acontecimiento que dio inicio a la educación superior en Comodoro Rivadavia, se indica en la historia oficial:

En mayo de 1959 se puso en marcha en Comodoro Rivadavia el Instituto Universitario de la Patagonia, autorizado por el decreto-ley 6.403 del 11 de enero de 1959. El mismo se organizó con un Consejo, un Rector y las Escuelas de Ciencias y de Humanidades. Uno de los móviles fundamentales en la creación de este Instituto privado fue el frenar el éxodo de los jóvenes a otras zonas del país, más tentadoras por su clima o su cultura, y evitar así el desencuentro definitivo con la realidad patagónica. Este instituto funcionó hasta 1961, año en que se transformó en la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, siendo reconocida como tal por el Poder Ejecutivo Nacional, por el decreto 2.850 del 18 de Abril de 1963.

Esta descripción de los hechos que posteriormente condujeron a la creación de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (UPSJB) en 1961, aparece desconectada del contexto histórico, dado que no se hace alusión a que la concreción de este Instituto se vio favorecida por

¹ <http://bit.ly/4axY6PO>

las condiciones políticas de aquella coyuntura. Aquí no se menciona que dichos acontecimientos tuvieron lugar en primer lugar a partir del protagonismo que adquirió la Iglesia católica en su adhesión a la “Revolución Libertadora” luego del golpe de 1955; y en segundo lugar, con la creación del Obispado con sede en Comodoro Rivadavia al frente del cual fue consagrado el padre Carlos Mariano Pérez en 1957 (Carrizo y Vicente, 2020). Es este reposicionamiento político que adquirió la iglesia tanto a nivel nacional como local el que le permitió fortalecer, ampliar y desarrollar su proyecto educativo en la región.

En ese marco, la Iglesia argentina fundó nueve universidades en el país, siendo la UPSJB el único proyecto de educación superior creado en la Patagonia (Baruch Bertocchi, 1987). El Instituto Universitario de la Patagonia fue posible de iniciar a partir del decreto firmado por el ministro de Educación Atilio Del Oro Maini en diciembre de 1955 (pocos meses después del golpe), en el cual en su artículo 28 autorizaba la creación de universidades privadas o “libres” con la facultad de emitir títulos habilitantes. Esto generó que la jerarquía eclesiástica ya no demandara tan solo la educación religiosa en las escuelas públicas, sino que bregara por la existencia de la educación superior bajo administración privada, lo cual le posibilitaría formar una clase dirigente con afinidad ideológica y expresar su influencia en la comunidad.

En cuanto a las razones que originaron el conflicto universitario en el transcurso de 1972, la historia oficial afirma: “En 1972 el movimiento estudiantil empezó a reclamar por una mejor formación, mayor nivel de exigencia y apertura al diálogo con las autoridades”.

La historiografía local ha aportado evidencias para afirmar que se trató de algo más que un mero reclamo por “apertura al diálogo” con autoridades (Varas, 1994; Villafañe, 2016; Bersáis y Vicente, 2019). El activismo estudiantil universitario estuvo íntimamente vinculado con las profundas transformaciones que experimentó la juventud a fines

de la década del 60 y principios de los 70 (Califa, 2007; Califa y Millán, 2016; Dominella, 2020).

Ese clima de época también puede ser reconocido en Comodoro Rivadavia. A pocos días de la rebelión cordobesa de 1969, y en el marco de la conmemoración de los diez años de la fundación de los estudios universitarios por parte de los salesianos en la ciudad, el diario *El Patagónico* hacía un balance de los logros de la UPSJB. Allí se destacaba entre otros aspectos la capacitación de profesionales en las ramas técnicas que generaba un programa integral de desarrollo para la región; la especialización científica de la juventud sin necesidad de desarraigarla; y la integración de las provincias patagónicas en torno a un proyecto educativo. Dado que se avizoraba un futuro alentador para la región, se afirmaba que era imprescindible que toda la comunidad preste el mayor de los apoyos². Pero acorde con aquellos días en que la opinión pública se había visto sacudida con los sucesos de Córdoba, los estudiantes comodorenses vieron la oportunidad de exigir participación en los asuntos de la Universidad, haciéndolo en estos términos: “pedimos con la energía de nuestra joven sangre que se nos deje tratar de solucionar sus problemas, de participar de su conducción”³. A partir de allí los estudiantes universitarios en el transcurso de esos años pasaron de demandar cuestiones estrictamente académicas o mayor participación de las decisiones, a cuestionar la existencia misma de la universidad privada, desconociendo sus autoridades y exigiendo el cogobierno.

Y una vez conocida la iniciativa de Alejandro A. Lanusse de crear más universidades nacionales, los estudiantes comenzaron a reclamar la instalación de una de ellas en la ciudad. Dicha demanda era percibida como inédita e inexplicable por parte de las autoridades de la UPSJB, un efecto no deseado de las políticas universitarias implementadas por la autodenominada “Revolución Argentina” (Laerte

² *El Patagónico*, 4 jun. 1969, p. 12.

³ *El Patagónico*, 7 jun. 1969, p. 13.

Massari, 2004). Por lo tanto, esa “apertura al diálogo con las autoridades” enunciado en la historia oficial, desconoce la politización de la juventud comodorenses en las décadas del '60 y '70, que estaban en sintonía con procesos similares que se desataban a escala global (Markarian, 2012; Bonavena y Millán, 2018; Luciani, 2019).

Además, se deja en el olvido que se trató de una iniciativa estudiantil que se fortaleció a partir de la adhesión entusiasta de la sociedad civil local (Varas, 1994), calificada de “inédita” por Raúl Muriete (2016), que a través de la prensa expresó su apoyo ferviente a la posibilidad de contar con una universidad en la ciudad. En lo que fue considerado como una “gesta popular”, distintas instituciones comenzaron a tomar postura en el debate público, expresando una “ánimos y dinámica adhesión a los estudiantes a partir de considerar que la universidad podía generar arraigo de jóvenes y ampliar los aspectos de la vida cultural y política” (Muriete, 2016: 23). Precisamente esta demanda de la sociedad civil por la instalación de una universidad nacional contradice otra afirmación provista por la historia oficial:

En relación con esto y en forma coincidente (resaltar esto, que no se relacionan posibles causas) con una política nacional que promovía la creación de nuevas Universidades Nacionales, se gestó en esa ciudad una Comisión Promotora para la creación de una Universidad Nacional.

Como ya hemos adelantado, la creación de Universidades Nacionales durante la denominada “Revolución Argentina” no buscaba ampliar la oferta educativa en el nivel superior en pos de garantizar y ampliar su acceso a otros sectores sociales. Más bien estaban en concordancia con medidas represivas de la dictadura militar destinadas a atenuar a una juventud considerada radicalizada, entendiendo que para dicho objetivo era prioritario implementar la desconcentración de las ciudades universitarias del país sobre todo luego del “Cordobazo”.

En los inicios de la década del 60, y al calor de los efectos de la Revolución Cubana, las fuerzas armadas comenzaban a compartir un diagnóstico: que las Universidades nacionales eran el ámbito privilegiado por donde se concretaba la “infiltración comunista”. De allí que luego del golpe de Estado de 1966, el general Juan Carlos Onganía dispuso un cambio de rumbo de la política universitaria, a partir de una autoritaria intervención con el objetivo de “normalizar” su funcionamiento. Esto implicó que se suprimiera tanto la autonomía universitaria como el cogobierno estudiantil, dando inicio a un proceso de ascenso de los estudiantes como factor político contra la dictadura, a partir de diversas movilizaciones acontecidas en distintos lugares del país. Además esta creciente movilización estudiantil en contra del arancelamiento impulsado por el gobierno y las limitaciones presupuestarias, comenzaba a contar con el apoyo de la sociedad civil, tal como han mostrado algunos estudios regionales (Monasterolo; Pittaluga, 2018). Será el “Cordobazo” la protesta que obligó a la dictadura a rever y considerar nuevas medidas para evitar la radicalización estudiantil (Gordillo, 2007).

Ni Onganía ni su sucesor en el gobierno de la denominada “Revolución Argentina” Roberto Levingston lograron alcanzar la anhelada “normalización”. El objetivo trazado en torno a la búsqueda de la despolitización de las casas de estudio, a través de la interpelación a la juventud considerada “sana” y la extirpación por la vía represiva de cualquier “germen subversivo”, colisionó ante la falta de presupuesto y la creciente efervescencia estudiantil (Mendonça, 2019). Será en el tramo final del gobierno de Lanusse, determinado por el inicio de la apertura política y el llamado a elecciones, en donde se fue forjando un clima político particular a partir del interés de abrir un diálogo con todos los sectores sociales. En este nuevo marco emergió el proyecto de creación de Universidades Nacionales, que apuntaba a una serie de cuestiones que distintos diagnósticos recomendaban resolver tales como: baja tasa de egreso,

deserción masiva, concentración de estudiantes en pocas Universidades, y orientación de la matrícula hacia carreras tradicionales (Mendonça, 2018). Sin embargo, dicho proceso adquirió una dinámica propia realizándose de “un modo veloz y anárquico” (Mendonça, 2018: 109), lo cual generó que desde distintas regiones del país se demandara por una Universidad.

Por otro lado, en el contexto del proyecto autoritario entre 1966 y 1973, las universidades nacionales de más larga tradición, de ser definidas como “motores de desarrollo” pasaron a ser consideradas “monstruos sobredimensionados”. Según Laura Rovelli (2009), por detrás de esas medidas gubernamentales que buscaban detener el crecimiento de la matrícula y su concentración en los centros urbanos, lo que se ocultaba era otro objetivo: frenar el activismo estudiantil en esas instituciones. Pero además de descongestionar a las Universidades tradicionales, el proceso tenía “una clara intención por interpelar a la juventud, principalmente la universitaria, a quienes se les hacía un especial llamado a participar en los canales legales de la política” (Mendonça, 2018: 110), buscando además aumentar la base social de apoyo hacia Lanusse y convertirse así en un candidato competitivo frente al peronismo de cara a las elecciones nacionales.

Este nuevo escenario no era ajeno a la comunidad universitaria de Comodoro Rivadavia, en donde a través de la prensa podía conocer la información que indicaba “el inicio del descongelamiento de los cupos de ingreso a la enseñanza universitaria”, lo cual parecía indicar “que el presente año señalará el de la creación de nuevas Universidades oficiales”⁴. Asimismo se informaba que el Ministro de Educación y Cultura Gustavo Malek entregaba un proyecto de Ley Universitaria que contemplaba “la directa participación de los estudiantes en las decisiones de mando

4 *Crónica*, 16 febrero de 1972, p. 3.

de la Universidad”⁵. Como podemos apreciar, en los inicios de 1972 tanto la creación de nuevas universidades como la participación estudiantil en la vida política universitaria, generaron inéditas expectativas en torno a la posibilidad concreta de materializar una universidad nacional en Comodoro Rivadavia.

Sin dudas la presentación del proyecto de ley por parte de Malek en febrero de 1972 puso a la cuestión universitaria en la agenda de la prensa local. Al mes siguiente la prensa ya reflejaba el “movimiento de opinión” que se había formado para lograr la creación de una Universidad nacional en Comodoro Rivadavia: “Llama la atención la coincidencia de opiniones y puntos de vista que sobre ese particular han exteriorizado desde un principio las más diversas organizaciones e instituciones de la zona, profesionales, obreros, estudiantes, empresarios, amas de casa, periodismo, etc”⁶. Para el diario *Crónica* era importante resaltar dos aspectos que evidenciaban el consenso general que iba adquiriendo la posibilidad de contar con una Universidad en la ciudad. En primer lugar, la “sensibilidad social” que mostraban distintos sectores que si bien no se beneficiarían directamente con la instalación de la Universidad, advertían “las positivas implicancias que tendrá para las generaciones que vienen tras ellos”. En segundo lugar, que la petición por una Universidad nacional no había significado ir en contra de la “benemérita universidad privada existente”⁷.

A este contexto favorable para la instalación de una Universidad nacional, además de la prensa se sumaban otras voces que se posicionaban a favor de dicho objetivo, como por ejemplo el movimiento obrero de la región a través de la delegación regional de la CGT⁸. En particular, el Sindicato

⁵ *Crónica*, 17 febrero de 1972, p. 2.

⁶ *Crónica*, 16 marzo de 1972, p. 4.

⁷ *Crónica*, 16 mayo de 1972, p. 4.

⁸ *Crónica*, 10 marzo de 1972, p. 5.

de Petroleros Privados del Chubut, a través de su secretario general Osvaldo Rosales afirmaba:

Las bases, única real poseedora de la fuerza de este sindicato petrolero Chubut ante la indestructible disyuntiva que crea la necesidad de formar sus hijos científicamente para servir a la Patagonia y al país, y el constante encarecimiento que se produce en el pago de aranceles de las distintas disciplinas que se cursan en la Universidad privada local, que se convierte en verdadero freno insalvable a los deseos de los hijos proletarios de aumentar sus conocimientos, proponen a la comunidad de Comodoro Rivadavia formar un plan conjunto de acción, para lograr que el gobierno de la mal llamada revolución argentina nos consagren el derecho universal de instruir gratuitamente en las universidades a nuestros hijos. Este sindicato y sus bases proponen a Comodoro Rivadavia lucha sin descanso y sin desmayos en la obtención de radicación de una Universidad nacional en Comodoro Rivadavia. La instalación de la misma en nuestra ciudad cumplirá el doble objetivo de otorgar un derecho ganado por los comodorenses en años de sacrificio y no sectorizar la distribución de la enseñanza universitaria para aquellos que la pueden pagar, dejando de lado a los que no pueden abonar los emolumentos monetarios que rigen en la universidad estatal⁹.

Lo extenso de la cita se justifica por cuanto el dirigente sindical no solamente expresaba la alianza entre trabajadores y estudiantes, sino que además exponía la demanda de formación científica para los hijos proletarios, denunciando a la vez la desigualdad en el acceso a la educación universitaria. Claramente en esta acusación a la dictadura, el dirigente alentaba a la conformación de un plan en conjunto con la comunidad, en pos de garantizar el derecho universal de acceso a la universidad. Como ocurrió en otros lugares del país, los reclamos por el acceso a la educación universitaria o por su mejora, se articularon rápidamente

⁹ *Crónica*, 8 marzo de 1972, p. 5.

con demandas sociales y políticas que excedían el ámbito universitario (Navas, 2018).

El resultado de este apoyo unánime de distintos actores sociales y políticos fue la creación de la “Comisión Promotora Permanente para la creación y su establecimiento en Comodoro Rivadavia de la Universidad Nacional de la Patagonia”, el 23 de marzo de 1972. A partir de la misma se convocaron todas las instituciones representativas de la ciudad para la elaboración de un documento que expusiera las condiciones con que contaba la ciudad para ser la sede central, destinado al gobernador de Chubut contraalmirante Jorge Alfredo Costa: “Comodoro constituye el lugar geográficamente adecuado e infraestructuralmente mejor dotado de la región”. Finalmente el 7 de septiembre de 1972, a solicitud del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se hizo entrega del denominado “Estudio de Factibilidad de la UNP”, elaborado por una Comisión presidida por el Dr. Roberto Noel Domecq. Allí se retomaban las diversas recomendaciones de organismos técnicos del gobierno nacional que aseguraban la importancia de desarrollar un amplio plan de investigación de recursos y tecnología en la Patagonia.

En cuanto a la información que la historia oficial proporciona con respecto a las autoridades universitarias, se afirma: “Fueron rectores de la UNPSJB desde su inicio: 1980-1983: el Licenciado Norberto Sorrentino (Designado por el PEN)”.

Es curioso que la propia universidad, si bien reconoce como año de su creación 1974, no se menciona al primer rector de aquel entonces, el ingeniero Silvio Grattoni. En aquella ola de creación de Universidades nacionales que experimentó el sistema educativo argentino entre fines de los 60 y principios de los 70 (Mendonca, 2018a), los gobiernos demostraron un especial cuidado en la elección de quienes estarían al frente de las mismas. Varias investigaciones se han encargado de analizar el perfil de aquellos rectores vinculados a la Tendencia, nombrados por Jorge Taiana en

el inicio de su gestión (Montero, 2017; Aminahuel, 2021), entre los cuales podemos sumar al elegido para ocupar la UNP: el ya mencionado Grattoni.

Podemos hipotetizar al menos cuatro razones que argumentan aquella decisión del Ministro de Educación. En primer lugar, se trataba de un profesional con larga trayectoria tanto en el ámbito académico (había sido profesor de la Facultad de Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata), como en el sector público (al momento de su nombramiento presidía el Instituto Autárquico de Colonización y Fomento Rural, y contaba con antecedentes desde 1958 en el estado, en la implementación de la Ley de Tierras en la provincia durante la gestión de Jorge Galina, y la conformación de la Dirección de Bosques y Parques). En segundo lugar, en las elecciones de marzo de 1973 había sido candidato a diputado nacional, fruto de su destacada militancia en el peronismo chubutense, siendo dirigente de referencia de un sector interno que había mostrado cierta apertura hacia los sectores juveniles del partido (Murphy y Carrizo, 2021). Recordemos que este último aspecto era una de las credenciales que debían ostentar quienes ocuparían los altos mandos en las Universidades durante la gestión de Taiana. En tercer lugar, una impronta que le dio el Ministro a su gestión fue la de reincorporar al ámbito universitario a profesores que habían sido expulsados o perseguidos por su filiación peronista durante la denominada “Revolución Libertadora”. Grattoni había sido expulsado de su cátedra por peronista. Por último, dado que el rectorado de la UNP finalmente se instaló en Comodoro Rivadavia, siendo Grattoni un actor político proveniente de la zona del valle de la provincia, su figura era conveniente para equiparar la participación política en el gobierno universitario de las sedes.

Luego de detallar la incorporación paulatina de sedes y unidades académicas, finalmente en la historia oficial se menciona el formato institucional que adquirió la universidad:

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) fue creada por la ley 22.173 del 25 de febrero de 1980, por la que se unificaron la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, autorizada por Decreto N° 2.850 del año 1963, y la Universidad Nacional de la Patagonia, creada por ley N° 20.296 del año 1974.

Esta fusión institucional, que reconoció tanto a la universidad privada de 1961 como la estatal de 1974, se consagra durante la última dictadura cívico-militar. Si bien el ministro de Cultura y Educación de aquel entonces Rafael Llerena Amadeo, tenía intenciones de cerrar la UNP, el gobierno de la provincia del Chubut promovió como solución la fusión de las dos instituciones, concretándose mediante un convenio acordado entre las partes en 1979.

Conclusiones

En el relato que se construyó para la elaboración de una historia oficial, pudimos reconocer referencias a los tres modelos universitarios que se instauraron en la segunda mitad del siglo XX en Comodoro Rivadavia. El primero de ellos fue el de la UPSJB impulsado por la congregación salesiana en 1961 que promovió una educación técnica destinada a la explotación petrolífera; posteriormente en 1974 la UNP concretada durante el período peronista cuyo objetivo era implicarse en las demandas y necesidades de la comunidad; y por último en 1979, la UNPSJB, cuyo modelo de Universidad debía estar al servicio del desarrollo de la región patagónica y para defender su soberanía.

Una prueba cabal que garantice el corte de todo tipo de amarras entre cualquier institución con su pasado autoritario, quizás sea su capacidad de analizar, comprender y explicar aquel momento, por más complejo e incómodo que sea. De allí que el estudio de la historia reciente de la educación contribuye indudablemente a “desarmar memorias

invisibilizadas y desmemorias intencionadas”. Quienes han abordado esta coyuntura universitaria, han señalado que suele persistir todo un “entramado de desmemoria”, sobre todo a través de actores institucionales que suelen transitar los claustros universitarios, sin reconocer ni asumir su grado de compromiso pedagógico y responsabilidades durante el régimen cívico – militar.

Como hemos visto, la creación de nuestra Universidad estuvo íntimamente vinculada con el contexto político general de los setenta, que asumió rasgos locales a partir del enfrentamiento entre un movimiento estudiantil universitario y las autoridades eclesiásticas de la congregación salesiana. De allí que resulta al menos curioso seguir escuchando algunas voces pertenecientes a aquellos que ocuparon roles institucionales en la Universidad en aquella época, que persisten en afirmar que en la ciudad “no pasaba nada”. No solamente se invisibilizan aquellos hechos, como si la institución universitaria hubiera sido el mero resultado de decisiones académicas y administrativas, sino que además se despolitiza la memoria, buscando dejar en el olvido a quienes bregaron por una Universidad mejor.

Bibliografía

- Algañaraz Soria, Víctor H. (2019) “El circuito de las universidades privadas en Argentina (1955-1983): entre la autonomía académica y la heteronomía del campo de poder. Hacia una tipología de sus instituciones”. *Sociológica*. México, n. 96, ene.-abr.
- Algañaraz Soria, Víctor H. (2016) “Peronismo, dictadura y universidades privadas en la Argentina de los años 70”. *Sociohistórica*. La Plata, n. 37, p. 1-22.
- Aminahuel, Aimé (2017) “Discursividades en disputa en la territorialidad universitaria: el caso de Río Cuarto (1973-1974)”. *Perspectivas*. Rosario, n. 4, p. 14-38.

- Barros, Sebastián y Muriete, Raúl (2018) “La Universidad Nacional de la Patagonia: educación y procesos de constitución identitaria”. *Fermentario*. Montevideo, v. 1, n. 12, p. 173-185.
- Baruch Bertocchi, Norberto. *Las Universidades católicas*. Buenos Aires: CEAL, 1987.
- Bersáis, Virginia y Vicente, Mariana (2019) “La toma de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco. Una historia de la que todavía no se habla. (Comodoro Rivadavia, 1973)”. *Revista de Historia*. Neuquén, n. 20, p. 129-151.
- Bonavena, Pablo A. y Millán, Mariano (comp.) (2018). *Los 68 latinoamericanos: movimientos estudiantiles, política y cultura en México, Brasil, Uruguay, Chile, Argentina y Colombia*. Buenos Aires: Instituto Gino Germani, UBA.
- Califa, Juan S (2007) El movimiento estudiantil en la UBA entre 1955 y 1976. Un estado de la cuestión y algunos elementos para su estudio. In: BONAVEDA, P. et al. (comp). *El movimiento estudiantil argentino: historia con presente*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Califa, Juan S. y Millán, Mariano (2016) “La represión a las Universidades y al movimiento estudiantil argentino entre los golpes de Estado de 1966 y 1976”. *Revista de Historia Iberoamericana*. Barcelona, n. 2, p. 10-38.
- Carrizo, Gabriel y Vicente, Mariana (2020) “La familia católica de Comodoro Rivadavia y el peronismo: conflictos antes y después del golpe de Estado de 1955”. *Coordenadas*. Río Cuarto, p. 85-100.
- Da Silva Catela, Ludmila (2023) “Prólogo. Pensar los archivos: desacomodar papeles, gestar ideas, subvertir la historia”, en Pilar Pérez (compiladora) *El papel del archivo. Políticas a historias de la documentación pública y privada en la Norpatagonia*, Editorial de la Universidad Nacional de Río Negro.
- Del Río, Walter (2014) “Sobre el olvido y el recuerdo: la historiografía y el sometimiento indígena en Argentina”, Patricia Flier y Daniel Lvovich (coordinadores) *Los*

usos del olvido. Recorridos, dimensiones y nuevas preguntas, Prohistoria.

- Dominella, Virginia (2020) *Jóvenes, católicos y contestatarios: religión y política en Bahía Blanca (1968 – 1975)*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Flier, Patricia y Lvovich, Daniel (2014) “Sobre los usos del olvido. Sus recorridos, sus dimensiones y las nuevas preguntas”, en Patricia Flier y Daniel Lvovich (coordinadores) *Los usos del olvido. Recorridos, dimensiones y nuevas preguntas*, Prohistoria, Rosario.
- Friedemann, Sergio (2011) “Liberación o dependencia” en el debate parlamentario de la “Ley Taiana”. Un acercamiento al enfoque etnográfico para el estado de la cuestión universitaria en el pasado reciente. *Anuario de Historia de la Educación*. Buenos Aires, año 2, n. 12, p. 1-26.
- Friedemann, Sergio (2012) “Aportes del campo de estudios sobre memoria para un abordaje reflexivo del pasado reciente universitario”. *Aletheia*. La Plata, v. 2, t. 4, p. 1-9.
- Friedemann, Sergio (2019) “Historia de la gratuidad y el ingreso irrestricto en la universidad argentina. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)”. En: Benente, M. (comp.) *Donde antes estaba solamente admitido el oligarca”: la gratuidad de la educación superior, a 70 años*. José Paz: Edunpaz. p. 139-171.
- Friedemann, Sergio (2017) “La peronización de los universitarios como categoría nativa (1966-1973)”. *Folia Histórica del Nordeste*. Resistencia, n. 29, p. 113-144.
- Gordillo, Mónica (2007) “Protesta, rebelión y movilización: de la resistencia a la lucha armada, 1955 – 1973”. En: James, Daniel (org.) *Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Buenos Aires: Sudamericana. p. 329-380.
- Kaufmann, Carolina (2017) “Silencios inviables. ¿Investigar en la historia educacional reciente?”, en Kaufmann, C. (Dir.) *Dictadura y Educación, Tomo 1: Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976 – 1983)*, Salamanca, Farenhouse.

- Luciani, Laura (2019) “Movimientos estudiantiles latinoamericanos en los años sesenta”. *Historia y memoria*. Boyacá, n. 18, p. 77-111, 2019.
- Markarian, Vania (2012) *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Massari, Alfredo L. L. (2004) *Amanecer universitario patagónico*. Comodoro Rivadavia: Obispado de Comodoro Rivadavia.
- Mendonça, Mariana (2019) ¿Qué hacer con los universitarios? La política universitaria en transición. Entre el autoritarismo y la construcción del diálogo (1966-1971). *Quinto Sol*. Santa Rosa, v. 23, n. 1, p. 1-14.
- Mendonça, Mariana (2018) “La política universitaria en la coyuntura del Gran Acuerdo Nacional (1971-1973)”. *Estudios Sociales*. Santa Fe, n. 54, p. 93-117.
- Mendonça, Mariana (2018) “La primera ola de expansión universitaria en la Argentina: consecuencias en el mediano plazo”. *Anuario de Historia de la Educación*. Buenos Aires, Año 19, n. 1, p. 24-49.
- Monasterolo, E.; Pittaluga, R. (2018) “De las historias y memorias de la rebeldía. En torno a un audiovisual por los 40 años de la nacionalización de la UNLPam.” En: Monasterolo, E.; Pittaluga, R. (editores). *Formas de la política: experiencias de activismo en el pasado reciente. Argentina (1969 – 2019)*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Montero, María Lorena (2017) *La Universidad Nacional del Sur y la trama cívico militar de la represión en Bahía Blanca (1975-1983)*, Tesis de Doctorado, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- Moradiellos, Enrique (1994) “¿Qué es la historia?”, en *El oficio del historiador*, Madrid, Siglo XXI, pp. 1 – 20.
- Muriete, Raúl (2016) “Reflexiones sobre las condiciones socio históricas que posibilitaron el surgimiento de la Universidad pública en Comodoro Rivadavia”. *Identidades*. Comodoro Rivadavia, Año 6, n. 11, p. 1-31.

- Navas, Agustín (2018) “Conflictividad estudiantil, radicalización política y reformismo universitario durante las décadas del sesenta y setenta. El caso del movimiento estudiantil de la ciudad de La Plata 1969-1972”. *Trabajos y Comunicaciones*. Ciudad, n. 48, p. 1-29.
- Ramírez, Ana J. (2019) “A 50 años del Cordobazo... Pensar las ‘puebladas’ en la Argentina de los años setenta”. *Aletheia*. La Plata, v. 9, n. 18, p. 1-16.
- Rodríguez, Laura G. (2018) “Las Universidades católicas y privadas frente a los principios reformistas”. En: Mauro, D.; Zanca, J. (orgs.) *La Reforma universitaria cuestionada*, Rosario: Humanidades y Artes Ediciones, p. 155-172.
- Rodríguez, Laura G. (2015) *Universidad, peronismo y dictadura, 1973-1983*. Buenos Aires: Prometeo, 2015.
- Rolph Trouillot, Michel (2017) *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia*, Editorial Comares, Granada.
- Rovelli, Laura (2009) “Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada”. *Temas y Debates*. Rosario, n. 17, p. 117-137.
- Seia, Guadalupe A.; CALIFA, Juan S.(2017) “La ampliación del sistema universitario argentino durante la Revolución Argentina. Un estudio de sus causas a través del caso de la Universidad de Buenos Aires (1969-1973)”. *A Contra corriente*. North Carolina, v. 15, n. 1, p. 36-59.
- Varas, Lorena (1994) *Historia de la Universidad vista desde el vigésimo aniversario (1974 – 1994)*, mimeo.
- Villafañe, Romina (2016) *Juventud, conflicto universitario salesiano, Universidad nacional y humor político: el caso del Diario Crónica. Comodoro Rivadavia 1972-1973*. 2016. Tesis (Licenciatura en Historia) – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.

40 años del Colegio Universitario Patagónico, una (primera) lectura de sus orígenes

NATALIA ALVAREZ

La ausencia de archivos pedagógicos sobre la historia de la educación regional reciente implicó tareas de pesquisa archivística; en ese sentido la reconstrucción de la historia del Colegio realizada parte del análisis de actas y registros de las reuniones de rectores; entrevistas a fundadores del Colegio, y fotografías inéditas. La creación del Colegio Universitario Patagónico se ubica en una coyuntura compleja dada por el viraje subsidiario que se expresó en el ajuste financiero propio de la última dictadura sobre el ámbito educativo, agravado centralmente por la economía de guerra de Malvinas y las Islas del Atlántico Sur¹.

Plenarios de rectores durante la guerra de Malvinas

El Consejo de Rectores de las Universidades Nacionales (de aquí en adelante, CRUN) sesiona tres veces durante el año 1982 en la sede central del Ministerio de Educación durante los días 4 de mayo, 6 de octubre, y 15 de diciembre, de estas sesiones participan delegados militares y autoridades universitarias civiles. En ellas participa el Lic. Norberto Sorrentino, Monseñor y rector de la naciente Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. En las actas de

¹ Estas reflexiones son avances de mi investigación para obtener el título de Magister en Historia y Memoria por la UNLP.

dichas reuniones encontramos elementos sustanciales respecto al clima de guerra en el que sesionaron las autoridades universitarias y un amplio repertorio de acciones concretas impulsadas por cada casa de estudios a favor de la causa de Malvinas².

El acta de la primera plenaria sobre la sesión de los primeros días de mayo tiene 32 folios, refiere expresamente al contexto de guerra, con la presencia de periodistas nacionales e internacionales en una suerte de ronda de prensa, el Ministro de Educación Dr. Cayetano Licciardo, refiere al uso legítimo de armas y a los fundamentos religiosos del conflicto. El temario propuesto por el Director del CRUN tiene que ver fundamentalmente con aspectos financieros: el Instituto de Crédito Educativo y un Programa de Recursos Humanos vinculado a la capacitación de docentes. Se da lectura a la *Declaración relativa al conflicto de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del sur* redactada por el rector de la Universidad de Buenos Aires. Tiene 8 ítems e invita a adherir a los presentes, en ella se destaca la gratitud por “la sangre vertida con generosidad” y “rogamos a Dios infunda fortaleza en el pueblo argentino para afrontar con valor la injusta agresión”.

La política del Ministro dentro de las universidades, según expresa el acta, está orientada a “restablecer la autoridad del docente” e invita a que el funcionamiento de las universidades sea como si ya estuviera constituido el régimen legal normalizador. En este sentido, se debate sobre la autonomía y libertad de cátedra y se niega la legitimidad de las demandas estudiantiles alegando “que la juventud sea incitada a jerarquizar los valores” y desalentar de alguna manera la organización estudiantil. Ya con la prensa fuera del recinto, el rector de nuestra universidad repudia varios aspectos de la declaración leída, pero centralmente que en la misma no haya un agradecimiento explícito a los

² El archivo de actas se encuentra disponible en la biblioteca del Consejo Interuniversitario Nacional. Última revisión: 6/3/2022.

comandantes en Jefe del Ejército, la Armada y la Fuerza Área y también que no haya sido convocado a escribir el documento, por ello propone modificar el temario tentativo inicial sobre el Instituto de Crédito Educativo (ICE) y un Programa de Recursos Humanos y mociona, en cambio, detallar las acciones que ha realizado cada universidad desde el 2 de abril. Con el acuerdo de los rectores reunidos se detallan las acciones realizadas por cada universidad.

Entre las acciones realizadas a favor de la guerra se editaron publicaciones diversas, fueron dictadas conferencias con temáticas vinculadas a la geopolítica desde cátedras como “Perito Moreno” o con especialistas, se realizaron aportes monetarios y campañas de financiamiento entre las que se destacan la donación de días de trabajo de docentes y no docentes, en una amplia lista de repertorios que buscaban expresar gestos de apoyo, acompañamiento y solidaridad, entre otras que voy a señalar a continuación.

La Universidad de Tucumán buscó fortalecer los ánimos ante la adversidad, realizaron publicaciones de geopolítica, impulsaron un monumento y el cambio de nombre del Edificio, confeccionaron audiovisuales sobre las invasiones inglesas “para demostrar que se puede vencer” e impulsaron prácticas de tiro al blanco dentro del predio de la Universidad. A su vez, todos los medios de comunicación social de los que disponían se utilizaron para enfervorizar a la población. Desde la Universidad de Buenos Aires y Tandil emitieron bonos solidarios, publicación de libros, y ayuda material. Las universidades de Catamarca y Comahue realizaron actos para expresar el fervor del sentimiento y agregaron que pretendían que cada trabajador pueda hacer un aporte equivalente a un día de trabajo. También la Universidad de San Juan impulsó la acción de donar parte del salario tanto de docentes como de no docentes, sumado a conferencias y cursos sobre los fundamentos históricos y jurídicos respecto a la soberanía argentina sobre las islas. La Universidad de Comahue gestionó becas para estudiantes de las Islas. Por su parte, la Universidad de Río Cuarto

expresó que conocen la región por la labor de algunos profesionales en la zona del archipiélago y nombra acciones de solidaridad que se concretaron similares a las de otras universidades. Las casas de estudios de Salta, Jujuy y Corrientes expresan que por razones obvias han suspendido festejos y actos de colación de grado y también impulsan conferencias tal como se desarrollaron en otras casas de estudio. Al igual que otras universidades, Misiones cuenta con un banco de sangre y las donaciones de parte del sueldo de los trabajadores. Las universidades de Lomas de Zamora y Cuyo realizan actos de apoyo y solidaridad, así como divulgación y emisión de programas de TV, disponen de dos plazas para malvinenses que quieran estudiar y la donación equivalente a un día de haber también se realiza al Fondo Patriótico. El rector de La Pampa sintetiza en su intervención que las acciones de adhesión, difusión y apoyo de cada universidad han sido extensivas en todo el país. La universidad del Litoral agrega que desde el 1° de mayo de 22:00 a 22:30 por radio universidad se reza el Santo Rosario para las familias con concurrencia de fieles al rectorado.

La Universidad de Cuyo considera, al igual que otros rectorados, la necesidad de hacer alianzas con universidades de Hispanoamérica para ampliar el conocimiento respecto a las Islas del archipiélago. También la Universidad de San Luis creó una red solidaria articulada entre los gobiernos provinciales y obispados brindando misas a toda la comunidad. Resulta destacable las acciones que prevén en la isla vinculado al desarrollo posterior del archipiélago en materia de oceanografía, pasturas y manejo de ovinos. La Universidad Tecnológica Nacional también detalla donaciones y conferencias realizadas. Rosario propone usar los fondos de la Obra Social y donarlos al Fondo Patriótico. La Universidad Nacional de La Plata agrega a las acciones enumeradas que nombraron 2 de abril a la biblioteca de la Facultad de Medicina.

Desde la Subsecretaría de Ciencia y Técnica de la presidencia de la Nación se hizo saber al CRUN que el listado de

docentes e investigadores de la temática Malvinas deberían estar a disposición en caso de ser requerida su colaboración para apoyar operaciones bélicas. Se sugiere que las publicaciones sean bilingües en pos de fortalecer las alianzas con otras instituciones educativas del continente. También participa de esta primera plenaria el presidente del Consejo de Rectores de Universidades Privadas quien acompaña lo dicho en la sesión.

El rector monseñor de la Universidad de la Patagonia Lic. N. Sorrentino expresa:

Para la Universidad esto se está viviendo de un modo muy particular. Toda la comunidad universitaria se puso al servicio de las FF. AA y casi, inmediatamente, al día siguiente de la recuperación de las Islas, hubo un pedido formal de Fuerza, pero también de las otras Fuerzas, respecto a la participación de especialistas de la Universidad en estudios de suelos, para que dieran un informe a través de muestras de suelos, y estudian algunas realizaciones de tipo estratégico que deberían hacerse en las Islas. También solicitaron la presencia del rector, en su calidad de sacerdote, para que ayudara en la atención de la tropa y de los oficiales y suboficiales, sobre todo en la Semana Santa y los fines de semana posteriores. Junto con eso hubo una acción continúa, sobre todo en la cátedra abierta Perito Moreno³ en su curso de Geopolítica para esclarecer fundamentalmente ante el público en general, el significado de lo que estaba sucediendo. Destacar el espíritu que pudo comprobar en los viajes que hiciera a las Islas, tanto en los oficiales, suboficiales, como en la tropa.

Ha encontrado varios docentes que son oficiales de FF.AA. y están prestando servicios allí y también a varios estudiantes

3 “La creación de la cátedra de geopolítica Francisco P. Moreno en junio de 1980 es a partir de una demanda del Círculo de Egresados de la Escuela de Defensa Nacional (Carrizo, 2019b). El curso, que contó con el asesoramiento del teniente coronel Justo Eriberto Aubel y que se presentaba como una formación de posgrado inédita para la región, se proponía replantear la visión del espacio geopolítico. Este tipo de formación se vinculaba a los denominados “Cursos Regionales de Defensa Nacional”, en donde las fuerzas armadas articularon acciones con las Universidades” (Rodríguez, 2015 recuperado en Carrizo 2019).

de su Universidad que se encuentran en las Islas. Son muchas las dificultades en la región: la dureza del clima, la precariedad de las casas. hubo una nevada, el viento es constante. Hay que vivir con el fin de prepararse para esta defensa que no se sabe en qué momento y en qué forma puede suceder. Y -señala- en el hombre o población patagónica hay una duda: que no suceda, después de haber recuperado militarmente las Islas, lo que sucedió con la Patagonia, que se ganó militarmente después de la Campaña del Desierto y todavía no se ha ganado políticamente. Como universitarios, es necesaria una adecuada conducción, por el pensamiento, formar una nueva conciencia, y que todo el país viva y comprenda que estamos en guerra, no solo la Patagonia, que está preparándose permanentemente en medio de una tensa situación, con alarmas rojas y amarillas. No se trata de un simple simulacro, estamos en guerra, se está viviendo ya una contienda con serio derramamiento de sangre. Destaca también que hay acciones de gran arrojo y valentía por parte de los oficiales argentinos. Los estudiantes prestan apoyo en todo lo que pueden hacer respecto a preparación de primeros auxilios, y también en previsión de un eventual ataque al Continente, que, a su entender, no se puede descartar (Actas CRUN :4 de mayo de 1982).

En síntesis, la primera sesión de rectores del año giró en torno a dos ejes. Por un lado, la guerra y las acciones que debía realizar el cuerpo de rectores, así como las ya realizadas, al respecto acordaron constituirse en sesión permanente para intensificar la labor de esclarecimiento y acompañamiento respecto a la guerra en todas las universidades del país y las del continente americano compartiendo información y publicaciones. Por último, no pudo concretarse la audiencia con Galtieri en la sede del Comando en Jefe de Ejército a fin de transmitir las acciones de ayuda, la posibilidad de concretar esa reunión también aparece en el acta analizada. Por otro lado, la cuestión presupuestaria, sobre este aspecto es dónde el rector Lic. Norberto Sorrentino de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco intervino expresando que nuestra región no está ganada políticamente -solamente el triunfo fue militar y en relación

con la Campaña del Desierto- por eso considera que es necesario reforzar la presencia de las fuerzas ante un eventual ataque, fuerzas armadas con las que colabora activamente dentro de nuestra ciudad.

La segunda reunión plenaria del 6 de octubre –ya concluida la guerra- también se concreta en la sede del Ministerio de Educación, con rectores de las 25 universidades que integran el Consejo de Rectores; a su vez, en este encuentro participan representantes de la Organización de Estados Americanos. En esta segunda plenaria los rectores tienen un almuerzo con Big-none con la intención de plantearle algunos problemas específicos referidos al área universitaria y el presupuesto de la misma. El acta posee 25 folios y el tema central es la compleja situación económica, los cupos para estudiantes y el arancelamiento, así como el sistema de créditos. Ya concluida la guerra, los rectores reclaman de manera unánime una inmediata respuesta por parte de Hacienda para aprobar la planta docente, la situación financiera de las Universidades es crítica siendo las previsiones presupuestarias las más bajas desde 1960. Los rectores intercambian pareceres sobre cómo afrontar la situación crítica y piden al Ministro de Educación que tome cartas en el asunto en relación a su par de Hacienda. La disminución en la participación relativa del sistema universitario dentro del presupuesto general de la Nación es una dificultad concreta. Al respecto, expresan que la cuestión de fondo es política. Sobre esto último, los rectores reclaman que el proceso de normalización requiere fondos. Al momento de tomar la palabra Lic. N. Sorrentino señala:

junto al planteo político tiene que realizarse un planteo geopolítico o regional y subrayarse la necesidad de dar prioridad a las regiones patagónicas y misioneras. Añade que la Universidad tiene una planta muy reducida y que se trata de una universidad muy especial formada por la conjunción de tres casas de estudios si a la educación no se le da la posibilidad de realizar la tarea de reactivación del sur argentino mal podría hablarse de reactivación patagónica (Actas CRUN: 4 de mayo de 1982).

Sumado a la espinosa cuestión presupuestaria, el CRUN debate respecto a la formación de Centros de Estudiantes creándose una comisión pequeña que regule el funcionamiento de los mismos a partir del criterio de la libre asociación, el rector de nuestra Universidad participa en la escritura de dicha reglamentación.

Las ponderaciones sobre la región patagónica que se mencionan en el marco del conflicto son una clave de análisis sobre los imaginarios construidos en relación a las condiciones –y posibilidades– de la zona. El rector lo expresa, ante el resto de sus pares, en los términos de “reactivación”, aspecto que se vincula con los imaginarios de zona a “desarrollar”. De modo que, los hallazgos resultantes de la investigación podemos diferenciar las tendencias influyentes en los orígenes socio históricos reconstruidos donde se combinan perspectivas que caracterizan la zona como a “desarrollar” tanto en términos económicos como culturales y políticos, territorio a “proteger” de amenazas y también como zona a “nacionalizar” mediante diferentes medidas.

La última plenaria del año se concreta los días 15 y 16 de diciembre. El acta consta de 35 folios, para ese entonces la comisión creadora del Colegio ya estaba en funcionamiento ya que el 8 de diciembre se eleva el proyecto de creación del CUP, el 29 de Julio de 1983 se avala dicho proyecto de Colegio mediante disposición en el Expediente 52.406/82, a continuación, profundizo sobre estas intersecciones.

Las percepciones de habitar una “zona desértica” a la que refería el rector de nuestra universidad se complementan con los imaginarios de amenazas extranjeras por lo que fundar instituciones y establecimientos se traduce en una manera de defender la patria, un marco donde los discursos y prácticas racistas se profundizaron, especialmente con la comunidad chilena. En este punto es interesante recuperar el planteo de F. Lorenz (2010) respecto a que el litigio en el Canal de Beagle por la soberanía y uso del mismo implicó

una militarización⁴ de la vida cotidiana en diferentes zonas patagónicas desde 1978, el historiador explica que:

la propaganda dictatorial acerca de la subversión primero y el clima de aprestos bélico contra Chile de fines de la década del 70 potenciaron prejuicios xenófobos, reforzando la idea de que los habitantes del país trasandino eran sospechosos, peligrosos, espías y /o traidores (Lorenz, 2010: 125).

El conflicto de Beagle de 1978 implicó para la región patagónica reforzar el antagonismo con el país limítrofe, con la presencia cotidiana de militares, potenciando sentimientos patrióticos en zonas de frontera donde los residentes de Chile habitaban el territorio mediados por lazos familiares por ser hijos de residentes, en matrimonios mixtos, por situaciones propias del mundo del trabajo temporal de las zonas rurales, o bien por migraciones forzadas o exilios políticos producidos por el golpe de Estado de 1973 al gobierno de Allende.

En sintonía con este aspecto, G. Carrizo (2020) investigó el consenso que impulsó desde la Patagonia la revista *Cono Sur*. El conflicto con Chile mencionado derivó en el control y posterior expulsión de pobladores chilenos de Comodoro Rivadavia, y la creación de esa revista en la construcción del consenso en tanto medio de comunicación dispuesto a alinearse a los objetivos del régimen en nombre de la defensa de la soberanía nacional. La revista implementó una serie de estrategias discursivas que apuntaban, por un lado, a interpelar a jóvenes conscriptos y sus madres, y por otro, a visibilizar la acción cívica implementada por las Fuerzas Armadas en la región en un marco de nacionalismo orientado a lograr un total control del territorio. La preocupación por la falta de “argentinidad” de la Patagonia

⁴ La militarización de las vidas implica cierta familiaridad con la conformación de planes de evacuación, oscurecimientos y prácticas de evacuación ante la eventualidad de una guerra con Chile o lo que posteriormente fue la Guerra en las islas del Atlántico Sur.

es alarmante para estos funcionarios y a su vez colaboran activamente en la construcción social del consenso que permite cubrir de legitimidad al régimen, recupero el siguiente fragmento del trabajo de Carrizo:

Comodoro Rivadavia se levanta como la principal ciudad, al sur del Rio Negro [...] si esta determinante ciudad no irradia las fuerzas que aseguren la raíz de nuestra soberanía argentina en las mentes de sus jóvenes, mal podremos contrarrestar el efecto multiplicador del accionar propagandístico de otros países [...] es necesaria una clara y actualizada conciencia geopolítica (Carrizo, 2020).

Desde 1955 cuando el Estado re configura la política desplegada en las zonas que habían sido Territorios Nacionales se generó una modelización de las identidades con ciertas singularidades en las que el patriotismo y los valores tradicionales asociados a la familia y el cristianismo resultaron claves. Desde 1973, con la exacerbación de las violencias políticas, insurreccionales e institucionales y hasta comienzos de la década del 80 cuando la dictadura y las expresiones regionales de la misma decaen, podemos ver cómo se vio acompañada de estrategias diferentes -como las institucionales- que buscaban construir legitimidad. Es decir, ya no solo hablamos de que estos sectores no denunciaban o luchaban contra el terrorismo, sino que lo acompañaban abiertamente, por ello los estudios e investigaciones que parten de escalas de análisis regionales permite analizar casos locales y aproximarnos a la densidad y complejidad del periodo.

Sobre el proyecto de creación del Colegio

Como hemos explicado, el nacionalismo exacerbado más la cuestión religiosa fueron claves para establecer un Estado terrorista, por eso es, al menos, peculiar la fecha en la que

se eleva el proyecto del Colegio, el 8 de diciembre que según la tradición católica fue preservada del pecado original la virgen, al respecto el rector señala al inicio de dicho documento:

En el día de la fiesta de la Inmaculada Concepción, hace exactamente un año, inaugurábamos entusiasmados las amplias instalaciones de nuestra Ciudad Universitaria. Éramos intuitivamente conscientes del valor que encerraba este edificio en el próximo y lejano futuro patagónico. Pero no podíamos adivinar entonces los nuevos niveles de significación que impondrían, apenas unos meses después, los incidentes del Atlántico Sur (Proyecto de creación del CUP; 1982).

La comisión que estuvo abocada al diseño y esbozo general del proyecto del Colegio comenzó a funcionar durante la última dictadura, en este sentido son destacables al menos dos elementos. El primero de ellos es que las universidades nacionales contaban con colegios secundarios que ofrecían educación preuniversitaria y en muchas de ellas hay más de uno como es el caso de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata. El segundo elemento que favorece indirectamente la posibilidad de crear un Colegio en nuestra región es, como venimos reseñando, el escenario geopolítico en el que se encontraba la zona, ya que las autoridades nacionales realizaron varias visitas durante y después de la Guerra de Malvinas estableciendo alianzas con el poder local, referido a intelectuales conservadores, sectores de la iglesia y comunidad salesiana.

En ese marco, podemos decir que el Colegio se crea administrativamente durante la última dictadura y comienza su funcionamiento con el retorno de la democracia; son estas marcas de origen las que persisten en la cultura escolar y lo tornan un caso interesante para construir una historia regional y reciente que pueda pensar estos procesos desde periodizaciones que superen los binarismos dictadura-democracia.

Al respecto es clave resaltar que la presencia de símbolos religiosos, cruces y vírgenes en la entrada de la universidad, así como la impronta que dejó tanto la gobernación militar del territorio como la guerra de Malvinas son algunas de las derivas y claves de análisis que tenemos que considerar. En la transición democrática, la desacralización en las instituciones aparece en forma tardía puesto que la iglesia mantuvo presencia -más o menos explícita- a su vez, el control de los militares motoriza las dinámicas y relaciones sociales de la región en una perspectiva de larga duración que no tiene que ver, ni única ni centralmente, con la guerra de Malvinas o la dictadura, o incluso de manera más remota con la gobernación militar. La fuerza castrense deja marcas en la ciudad que se traducen en edificios y espacios físicos tanto en el centro de la ciudad como en otros puntos, nombres de calles, espacios verdes y de ocio como jardines y plazas, escuelas y barrios.

El ministro de Educación de la Nación, Cayetano Licciardolo⁵, junto al rector de la Universidad Lic. N. Sorrentino, designado desde Buenos Aires por el Poder Ejecutivo Nacional, dieron lugar a la posibilidad de crear un colegio. En una región que era percibida como “vulnerable” podemos entender esta política desde un lugar más cercano a los objetivos del gobierno autoritario de acción cívica que del crecimiento de la educación pública. El Lic. Norberto Sorrentino se contactó con el decano de la Facultad de Humanidades, Romeo Cesar, para conformar la comisión del proyecto, el cual debía ser presentado obligatoriamente el 12 de diciembre de 1982; a partir de ello le encomendaron a Walter “Bebe” Quiroga Salcedo, quien se desempeñaba como Secretario Académico después de haber ocupado diferentes cargos durante las gestiones tanto de la Universidad Nacional de la Patagonia como de la Universidad

⁵ Ministro de Educación del 22 de diciembre de 1981 a diciembre de 1983.

Nacional Patagonia San Juan Bosco elaborar una propuesta de colegio, él lo recuerda con la expresión: “*soñó un colegio*”⁶.

La resolución para crear una Comisión de Creación del Colegio Universitario Patagónico que elabore el proyecto del Colegio, Nro. 506/82, fue ampliada por la Resolución Nro. 507/82, coordinada por el Lic. Romeo César, Contador. Luis D. Stefanelli, Lic. Arturo E. Canero, Lic. Luis A. Ochoa y Prof. Walter O. Quiroga Salcedo. En dicha comisión colaboraron la Unidad de Pedagogía Universitaria y docentes de diversos departamentos convocados por la Comisión. Los docentes Romeo Cesar y Walter Quiroga Salcedo se encargaron de realizar las conexiones necesarias para conformar lo que sería la Comisión creadora del proyecto recurriendo a los contactos que tenían con otras universidades, producto de sus trayectorias profesionales. En esa Comisión trabajaron representantes de todas las facultades de la sede Comodoro Rivadavia.

El proyecto del Colegio Universitario Patagónico es un documento de 109 folios elevado al Ministro por el rector Lic. Norberto Sorrentino, cuando se cumplían 3 años de la unificación de las diferentes casas de estudios de la zona que dieron lugar a la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, los sectores eclesiásticos que habían logrado sortear la disputa con los estudiantes -en relación al conflicto que había devenido en la toma de la USJB por parte de los estudiantes- y re posicionarse en claustros y ámbitos de gobierno universitario, el rector es una expresión de ello.

En el índice del proyecto de creación encontramos las notas de elevación del ante proyecto y la versión final, los responsables o autores intelectuales del diseño, los fundamentos, los propósitos formativos, las características de la unidad académica, la estructura completa del plan de estudio, el perfil del egresado y la titulación, así como los objetivos generales del plan. En las secciones siguientes

⁶ La expresión surge de la entrevista realizada durante el mes de noviembre del 2021. Alvarez, N.(2022) Identidades, Núm 23, Año 12, pp- 140-150.

del mismo documento encontramos los cuadros y gráficos sobre ciclos, asignaturas y carga horaria total, los objetivos y contenidos mínimos de cada asignatura, así como la carga horaria prevista para cada caja curricular. Por último, hacia el final del documento, está el régimen de cursado, los recursos humanos y físicos y los costos de implementar dicho proyecto, aspecto no menor considerando que en las actas del CRUN revisadas la cuestión presupuestaria generada por el régimen es una dificultad expresada, con mayor o menor énfasis, por todos los rectores.

El documento contiene un diagnóstico sobre la enseñanza media o secundaria en la región y hace alusión a varias falencias entre las que se destacan falta de establecimiento, dificultades para acceder a las carreras de grado, la heterogeneidad de los cursos, señalada como un estorbo para garantizar “un compás adecuado al saber universitario”, subrayando que:

la formación integral, humanista y su responsabilidad de argentino y patagónico, ante Dios, ante sus semejantes y ante la Patria [...] Esta Universidad Nacional está instalada en una región verdaderamente singular. Su clima hostil, sus fuertes vientos, la aridez de su suelo, sus temperaturas rigurosas que cristalizan el frío invernal, localidades de escasa población y distantes entre sí, alejadas por miles de kilómetros de la Capital Federal, caracterizan esta región hasta hace no mucho como zona de conquista (Proyecto de creación del CUP, 1982).

La foto que se reproduce a continuación fue tomada por la prensa local al inaugurarse el primer ciclo lectivo del CUP. Son un total de 12 fotos que se encuentran en el Archivo Nacional del Petróleo, en ellas aparecen las aulas, algunos docentes, la tecnología del momento y algunos rosarios que se encontraban en todas las aulas por encima del pizarrón.

Ilustración 1. Walter “bebe” Quiroga Salcedo junto a otra docente



Foto del Archivo del Museo Nacional del Petróleo.

Las marcas de origen del Colegio forman parte de su diseño institucional original que sigue nutriéndose de experiencias de enseñanza y aprendizaje singulares por ello es, actualmente, un espacio de formación que aloja a estudiantes que realizan sus prácticas docentes en esta escuela. Entre esos rasgos se destacan, el perfil humanista y pre universitario, la vacante fija para estudiantes que aún se sostiene de 25 estudiantes y la vida departamental, las mismas son sostenidas en el tiempo, aunque no ajenas a las disputas por su sentido que se reactualiza a la luz de los nuevos paradigmas educativos, las leyes y debates que atraviesan a la educación en general y la escuela en particular.

W. “Bebe” Quiroga Salcedo explica que cuando le dijeron “soñá un Colegio” procuró poner en valor su experiencia docente en la ciudad de La Plata así como nociones de la gestión escolar propias del nivel medio logrando establecer 4 rasgos bien definidos:

Entonces me atreví a poner algunas condiciones en pro de ese proyectado colegio universitario, y no me arrepiento de haberlas puesto. Una vez que tuvimos el bosquejo mayor, definimos que sea preuniversitario, es decir, que prepare para la universidad, no tenga salida laboral, cuando se optó por un colegio humanístico, no significa, como algunos creyeron, que preparara para esa facultad, sino que elevara el nivel de visión y preparación general, una mayor formación del futuro universitario [...]” (Salcedo, 2021).

Otro elemento significativo asociado a su experiencia docente en grandes ciudades como el cordón sur platense tenía que ver centralmente con el volumen medio de estudiantes, es decir, la cantidad de vacantes disponibles por curso sugerida para garantizar propuestas de trabajo pedagógico de calidad:

El segundo punto fuerte del diseño del CUP fue que sea de dimensión media, tanto en el número de divisiones por año, como por la cantidad de alumnos en cada división. Un rector y todo el equipo docente, por muy bueno que sea, no puede conocer y atender los problemas de un colegio gigante, conviene que tenga dimensión media. El tercer punto, se centra en que en cada aula se respete la cifra recomendada de 25 alumnos por división [...] Si se necesita que no haya 50 sino 100, bueno que se creen más divisiones y que se apruebe el correspondiente presupuesto de manera previa (Salcedo, 2021).

La dimensión media del Colegio refería al tamaño del mismo, no se buscaba generar una escuela que cubriera la demanda local de matrícula puesto que la problemática de la ciudad ha sido históricamente la falta de vacantes, sino que pueda ofrecer una propuesta formativa cuidada, al respecto se propuso una cantidad de 25 estudiantes por división. La posibilidad de aumentar el número de divisiones está sujeta a que en el presupuesto se autoricen nuevas designaciones docentes. Sobre este último punto, el entrevistado explica:

sobre mi experiencia en la plata que comente anteriormente, que en cada aula se respete la cifra que no la invente yo, sino que la leí cuando estudie didáctica general, 25 alumnos por clase. Cosas simples, aplicar en la realidad lo que se proponía y recomendaba en la pedagogía y teorías educativas modernas. Si se requiere porque el rector o alguien que no haya 50 sino 100, bueno que se creen más divisiones y apruebe ese presupuesto de manera previa (Salcedo, 2021).

A su vez los docentes tienen que contar con una dedicación horaria que emule las dedicaciones simples, semi exclusiva y exclusiva propia de las diferentes facultades, de modo tal que sea posible dedicarse ampliamente a la tarea de enseñar, planificar, investigar y trabajar conjuntamente con docentes de otras disciplinas.

Otro punto fuerte del diseño era la actividad departamental, y un régimen laboral de los docentes que evita al llamado “profesor taxi”. Un docente, para poder subsistir, se ve obligado a tomar muchas horas por semana, a veces 40 horas, que lo desgastan y agitan, y resulta negativo para la salud y la institución. En el CUP los profesores estaban desde la primera hora del lunes hasta la última del viernes. No era un régimen por hora sino por cargo. Si al docente se les paga el equivalente a 30 horas, digamos lo que ganaría tomando esa cantidad en otros colegios, el docente preferiría concentrar su trabajo en un mismo colegio, y en comunidad con los otros colegas en la misma situación. Al principio recurrimos a cubrir los cargos con el equivalente a Profesor Adjunto Dedicación Semi Exclusiva, hasta que el Ministerio de Educación aprobó los cargos solicitados y debidamente especificados (Salcedo, 2021).

El perfil humanista del Colegio se vincula de lleno con el carácter preuniversitario, es decir, por la finalidad de la formación que ofrecía el plan de estudios. Se buscaba que, más allá de su propia terminalidad, la formación favorezca la continuidad de estudios en el nivel superior y no salida al mundo laboral.

Respecto a la vida departamental, es una organización académica que preveía la existencia de Departamentos de materias afines. Esta ordenación subsiste hasta la actualidad, creándose otros departamentos en función de las actualizaciones que tuvieron los Diseños Curriculares y el nacimiento de nuevas materias u orientaciones en los bachilleratos. Estos Departamentos permiten que la figura del “cargo docente” pueda desarrollar una labor intensa dentro de la institución, participar de reuniones por área, formaciones o capacitaciones internas y coordinar las tareas de enseñanza en general. Al respecto, resulta ilustrativa el siguiente fragmento:

Yo ponía la imagen metafórica de la cocina, no puedo pretender que relacione esta materia con otra si los docentes no se lo servimos integrado, no podemos llevar las papas y los fideos, eso se hace en la cocina, y la cocina es la vida departamental, lo tenemos que integrar nosotros. Vieras la cantidad de cosas lindas que se pueden hacer, nos estimulamos entre nosotros mismos, de matemática a historia, y que los docentes fuéramos rotando e integrando, sabiendo que están dando los otros colegas, surgían actividades muy lindas, es algo que agiliza la enseñanza, educación física y astronomía en la playa (Salcedo, 2021).

Esa dinámica de trabajo horizontal, participativa y dialógica no solo abre caminos para repensar los modos de ingreso y en ese sentido democratizar los diferentes espacios de la escuela, sino que esa característica hace posible la construcción de propuestas de enseñanza y aprendizaje significativas. Finalmente, el colegio abrió sus puertas el 14 de marzo de 1983 con una modalidad de ingreso restrictivo por examen eliminatorio hasta que los avances propios de los procesos de democratización en las universidades nacionales llevaron a repensar las formas de ingreso y las asimilaron a las de las facultades

determinando que a partir de 1987 fuera irrestricto y por sorteo público general⁷.

Durante la década del 90 el gobierno recurrió a reducir el presupuesto nacional para disminuir el déficit fiscal siendo educación y salud los sectores más afectados. La política de transferencia de los servicios nacionales a las provincias se inició en 1961 y tendió luego a convertirse en la política habitual, completándose la provincialización de todo el sistema educativo en la década de 1990. La política de transferencia de los servicios nacionales de educación básica tiene su origen en la década del 60, las provincias fueron reuentes a ratificar los convenios en los cuales asumen la responsabilidad de la educación en su jurisdicción.

Entre 1968-1970 se derogó la Ley Láinez, lo que implicó que no se pudieran crear escuelas nacionales en las provincias, posteriormente se realizó el traspaso unilateral de todos los niveles (menos el universitario), esto se tradujo en una fragmentación institucional que dejó sin patrones mínimos de funcionamiento a las instituciones y a la comunidad. A partir de allí, las escuelas de mayor prestigio de la ciudad como Escuela Perito Moreno comenzaron una progresiva crisis de la que el Colegio se mantuvo parcialmente aislado. En educación, no se establecieron contenidos mínimos de enseñanza, ni criterios para la validación de títulos, no se fijaron pautas salariales básicas ni nuevas formas de financiamiento. Durante 1990 el PEN, ingresa en el Senado el proyecto de transferencia de todos los establecimientos (menos los universitarios) sin asegurar a las provincias el financiamiento de lo que se transfería. N. Paviglianiti explica que la transferencia a las provincias se transmitía como una medida de significación clave: “se planteaba como equivalente a la democratización del sistema” (p. 25: 91). Este escenario es clave para comprender la representación de

⁷ El Colegio continúa sosteniendo una política de ingreso irrestricto mediante sorteo público. Ingresan 75 estudiantes, para el ciclo lectivo 2023 se inscribieron más de 500 aspirantes a una vacante.

prestigio que sostuvo el Colegio, por ser la única institución de la ciudad con financiamiento nacional. “La acción subsidiaria del Estado puede construirse por delegación de las responsabilidades generales en la orientación del sistema educativo sobre otras instancias menores que no pueden asumirlas, con lo que el funcionamiento del sistema del sistema público se atomiza y queda librado a unidades menores de muy distintas posibilidades y recursos. La consecuencia es una mayor fragmentación y desarticulación del sector público” (Paviglianiti p. 73:91).

Esas condiciones adversas son las que crearon, contrariamente, redes de solidaridad y acuerdos que se tradujeron en modos diferidos de habitar, defender el derecho a la educación y buscar direccionarlo hacia otros sectores sociales por eso es interesante el proceso de debate que tuvo el Colegio para ampliar su nombre a Colegio Universitario Patagónico Prof. Adriana Librandi, en honor post mortem a la docente que impulso desde el 2003 en adelante una pedagogía del cuidado. El Colegio de oferta educativa pre universitaria más austral del país, desde su fundación en el año 1983 pudo sostener algunas marcas de origen y a su vez diseñar otros caminos que nos encuentren con todos los sectores sociales por una educación pública, laica, pluricultural y con perspectiva de género.

Bibliografía

- Carrizo, G. (2019). Prensa y transición democrática en Comodoro Rivadavia. La revista Cono Sur ante la apertura democrática (1979 – 1983). En Camino Vela, F., Carrizo, G. y Moroni, M. (coordinadores); *Las transiciones a la democracia en sus actores. Reflexiones desde la Patagonia*. Rosario: Prohistoria.
- Carrizo, G. (2020) “¿Sabe una cosa don Videla?” Construcción de consenso, acción cívica y nacionalismo

territorial en la revista Cono Sur, 1978-1982 páginas /
año 13 – n° 31 Enero-Abril / ISSN 1851-992X/ 2021.
Disponible en <https://bit.ly/3HdKA6x>

Loren, F (2010). Otras marcas, guerra y memoria en una
localidad del sur argentino (1978-1982) en *Problemas de
historia reciente del Cono Sur, Volumen I*, Coord. por E.
Bohoslavsky, Buenos Aires, Prometeo

Paviglianiti, N. (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un
debate silenciado en la Argentina de los 90*. Buenos Aires,
Argentina: Grupo Coquena Editor.

Documentos consultados

Disposición en el Expediente 52.406/82

Entrevista a Walter Quiroga Salcedo disponible en
<https://bit.ly/3tskiKg>

Proyecto del Colegio, Nro. 506/82

Resolución Nro. 507/82

La universidad y la serpiente

FERNANDO LIZÁRRAGA¹

Poco después de su creación como universidad nacional en 1972 –sobre la base de la primigenia Universidad de Neuquén, fundada en 1964– la Universidad Nacional del Comahue asistió a uno de sus más intensos ciclos de activismo estudiantil. En 1973, en el marco de las disputas entre los bloques universitarios (y extra-universitarios) de izquierda y de derecha, el gobierno nacional nombró como interventor a José Antonio Güemes, miembro de la ultra-conservadora Junta de Estudios Históricos de Neuquén. El funcionario anunció que su objetivo era “cortarle la cabeza a la víbora marxista que se ha instalado en el Comahue”. En enero de 1975, la intervención encabezada por el militante de ultra-derecha Remus Tetu se jactó de haber culminado la “limpieza” de elementos subversivos y convertido a la UNCo, según sus palabras, en un “convento”. En este capítulo, analizaremos, desde la perspectiva de Slavoj Žižek sobre los totalitarismos, las siniestras implicancias de las imágenes de la serpiente decapitada y del orden conventual.

Los años 1960, se sabe, fueron escenario de masivos movimientos sociales y el surgimiento de la nueva izquierda a nivel mundial. La juventud y el estudiantado emergieron como sujetos sociales en busca de un lugar en el esquema

¹ Investigador del CONICET en el Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales. Profesor de Teoría Política en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue.

binario de lucha de clases entre el capital y el trabajo.² En Argentina, el nacimiento del movimiento estudiantil había sido precoz; se hizo visible en las jornadas de la Reforma Universitaria de 1918, la cual disparó protestas similares en buena parte de América Latina. En la Norpatagonia, la creación de universidades fue un proceso posterior a las provincializaciones de los años 1950. En Neuquén y Río Negro, que es el caso que nos ocupa, las casas de altos estudios fueron, en principio, iniciativa de los gobiernos provinciales hasta que se decidió –no sin conflictos– su nacionalización. En las décadas de 1960 y 1970, se produjo un potente activismo sindical y estudiantil en la región del Comahue. En el fragor de estas luchas, exponentes de la derecha ultraconservadora y totalitaria pronunciaron amenazas y produjeron acciones que anticiparon e iniciaron el terrorismo de Estado que se profundizaría a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976. En lo que sigue, 1) haremos un breve recorrido por la génesis de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) y su movimiento estudiantil; 2) examinaremos los dichos de uno de los más conspicuos exponentes de la derecha universitaria, ligado al proyecto nacionalista y provinciano de la neuquinidad impulsado por el Movimiento Popular Neuquino (MPN); y 3) analizaremos estas formulaciones a la luz de la interpretación de Slavoj Žižek sobre los juicios de Moscú de los años 1930 y su diferencia con las prácticas del nazismo. Así, veremos cómo, en un lejano rincón del planeta, se reproducían lógicas y prácticas que caracterizaron a los totalitarismos del siglo pasado.

² En su obra más reciente, Nancy Fraser cuestiona la fijación marxista con el conflicto de clases en el punto de la producción, la cual deja de lado las más generales luchas de frontera entre los dominios económicos y no económicos del capitalismo. Ver, Fraser, 2022; Lizárraga, 2023.

La UNCo, el MPN y el estudiantado

El movimiento universitario en el Comahue, que comprendió desde agrupaciones estrictamente estudiantiles hasta colectivos vinculados a Organizaciones Político-Militares (OPM), aparece en el seno de una sociedad altamente conflictiva a finales de los años 1960, en respuesta a las políticas universitarias a nivel provincial y federal, y a los múltiples conflictos regionales y nacionales (Echenique, 2005). Así como los estudiantes participan en las protestas en el marco del Cordobazo, también lo hacen en puebladas locales como el Cipoletazo en 1969, el Rocazo en 1972 (Ibid.). Sucede que, particularmente en Neuquén, desde 1963, el campo de la disputa política se divide entre el neoperonista Movimiento Popular Neuquino (MPN) y un “heterogéneo arco opositor” (Ibid.) que ha sido denominado contra-cultura de la protesta (Petruccelli, 2017). Es aquel partido el que, con su proyecto hegemónico, impulsa la creación de la Universidad del Neuquén (UdN) en 1964. A su vez, el movimiento estudiantil es parte de la génesis misma de la contra-cultura y no tarda en chocar con el MPN. Según Echenique, el estudiantado del Comahue “tiene en general las mismas características sociales, culturales e ideológicas de sus pares nacionales. Sus integrantes forman parte de una generación nacida en el cenit del Estado populista y formada durante su lento declinar. Proviene de familias clasificadas como ‘pequeña burguesía’, ‘sectores medios’ y ‘sectores populares’ urbanos” (Echenique, 2005).

En el caso neuquino, es crucial la incidencia de la diócesis católica encabezada por Jaime De Nevares. Desde la modestísima capilla de adobe del barrio Bouquet Roldán, el obispado promueve las reuniones donde se gestan acciones de protesta y organizativas (Echenique, 2005; Zambón, 2008: 85). A este componente de la iglesia tercermundista, se añade, en términos de ideologías políticas, un predominio de la corriente “nacional-popular de izquierda o, en menor cantidad, [de] otras de filiación marxista en sus

variadas versiones y combinaciones (leninista, guevarista, stalinista, trotskista y maoísta)” (Echenique, 2005). Como señala José Echenique, hacia 1973 –año clave en esta narrativa– el movimiento estudiantil del Comahue está plenamente integrado al movimiento universitario nacional, con la presencia de organizaciones como la JUP, la Juventud de Avanzada Socialista, y la Franja Morada. En algunos casos, estudiantes se suman a las OPM como las FAR, Montoneros y el PRT-ERP (Ibid.). Para llegar a este punto de plenitud, el movimiento estudiantil recorre un ajetreado camino de luchas. En 1969, en las asambleas realizadas en la mentada capilla, resuelven acciones para apoyar la huelga que deriva en el Cordobazo; y de estas reuniones surge el primer Centro de Estudiantes de la Universidad del Neuquén. Según Echenique “las asambleas que redactan los Estatutos de los Centros de Estudiantes se realizan en la parroquia del barrio Bouquet Roldán, conducida por el sacerdote Héctor Galbiati.³ En aquellos escritos, los alumnos incluyen entre sus objetivos “el integrarse en las luchas estudiantiles nacionales, el acercar a la clase obrera a la educación superior y el bregar por la participación del alumnado en las políticas de la Institución” (Ibid.). El MPN, creador de la UdN, había estatuido un esquema verticalista y nada participativo en el gobierno y administración de la universidad provincial.⁴

³ Ettore Galbiati había llegado a Neuquén por invitación del obispo Jaime de Nevares en 1965. Como cura obrero, se instaló en el Barrio Bouquet Roldán, uno de los más pobres en aquellos años. Uno de sus desvelos fue promover la organización popular desde las bases. Por eso mismo se opuso duramente al asistencialismo emepenista. “En una de las reuniones con [Felipe] Sapag, el sacerdote expresó: ‘El paternalismo, las cosas hechas «desde arriba», pueden resultar un eficaz paliativo para alguna necesidad concreta, pero condenan a los pobres a esperar que venga alguien a solucionarles los problemas, en lugar de hacerlo por su cuenta. De esa manera, en definitiva, se los está condenando a permanecer eternamente en su condición, aun cuando de vez en cuando se les tire alguna migaja” (Montanaro, 2008).

⁴ El estatuto de la UdN, sancionado en 1965, no contemplaba mecanismos de autogobierno. Todo el personal, incluido el rector, era designado por el poder ejecutivo provincial. Luego se adaptó a la ley universitaria del gobierno de facto de Juan Carlos Onganía la cual “prohibía ‘toda actividad

Contra esto y posteriormente a favor de la nacionalización, el estudiantado se movilizó durante los años 1970 y 1971, lo cual derivó en las primeras tomas de la universidad, la represión y el arresto de estudiantes y, como punto culminante, el “espaldazo” al presidente de facto Roberto Levings-ton, en las escalinatas de la Catedral neuquina (Echenique, 2005; Zambón, 2008: 87).

En ese agitado 1971, con episodios como la toma de las oficinas de la *Argentine Fruit Distribution* y una huelga estudiantil de varias semanas, se perfila la discusión de fondo sobre el proyecto de universidad que se adoptará con la nacionalización: unos pretenden un enfoque regional, atado a los intereses económicos locales; otros, sobre todo los estudiantes “radicalizados”, impulsan “el proyecto de ‘universidad al servicio del pueblo’”, esto es, “al servicio de la transformación del individuo y de la sociedad toda, con el objetivo último de abolir las leyes del mercado” (Echenique, 2005). La disputa se sostiene más allá del acto formal de nacionalización. En efecto, el 15 de junio de 1971 se promulga la ley de creación de la UNCo y el primer ciclo lectivo se inicia en marzo de 1972. En este nuevo marco, el movimiento estudiantil impulsa mecanismos de gobierno con democracia directa y no se fía de la autonomía como un bien en sí mismo, ya que pretende evitar que la universidad sea una “isla democrática”. Por ello, concibe la creación de Comités de Movilización donde participan organizaciones extrauniversitarias, con clara hegemonía peronista y, en particular, de los denominados “municipios liberados”, aquéllos en los que el Frejuli vence al MPN en 1973.

En ese mismo año, se forma la Federación Universitaria para la Liberación Nacional del Comahue (FULNC) y se

que asuma formas de militancia, proselitismo o adoctrinamiento de carácter político” (Zambón, 2008: 82). En repudio a la ausencia de autonomía, la respuesta estudiantil se formalizó en centros de estudiantes y las primeras agrupaciones orgánicas como la Línea Estudiantil Nacional, originalmente guevarista pero luego absorbida por la Juventud Universitaria Peronista (Echenique, 2005).

consigue el cogobierno en la UNCo. Se llega así a la completa integración del movimiento comahuense al esquema nacional y se acentúa la radicalización estudiantil, con una marcada supremacía de la JUP y la Tendencia Revolucionaria, por sobre las agrupaciones socialistas (Juventud de Avanzada Socialista), maoístas (PCR) y socialdemócratas (Franja Morada). Poco después de la asunción de Héctor Campora como presidente de la Nación, el movimiento universitario del Comahue desplaza al rector designado por el gobierno central e impone un Comité de Gestión integrado por un docente, un estudiante y un no-docente. De este modo, se derrumba –por un tiempo– el control del MPN sobre la universidad que había creado Felipe Sapag en 1964. Ante estos episodios, se va configurando la reacción conservadora: un bloque de derecha que “agrupa a profesores, administrativos y alumnos radicales, peronistas, emepenistas e independientes” (Echenique, 2005). Fiel al proyecto de universidad provinciana al servicio de los intereses de las burguesías regionales, este bloque se siente especialmente alarmado por la presencia de FAR-Montoneros y la cercanía de estas organizaciones al ministro de Educación nacional, Jorge Taiana. En este escenario de creciente tensión se produce una sucesión de intervenciones ordenadas por el gobierno central, entre las que figura la de Antonio Güemes, cuya presencia genera un período de cisma, ya que la comunidad no reconoce su mandato y, en cambio, sostiene el rectorado electo por medio de asamblea en la persona de Néstor Spángaro.

En 1974 se inicia de modo sistemático la represión ilegal que prelude el terrorismo de Estado de la última dictadura. A mediados de ese año, sostiene Echenique, “se denuncian amenazas de muerte realizadas por la Alianza Anticomunista Argentina (Triple A) y se concretan atentados contra las viviendas de integrantes de la izquierda de la comunidad universitaria” (Echenique, 2005).⁵ El proceso de desmantelamiento

⁵ Pablo Scatizza sostiene que al analizar “algunos posibles puntos de partida del proceso represivo que cristalizó con la última dictadura militar [...] propusimos como uno de ellos la aparición pública de la Triple A en noviembre de 1973 [...] Aun

del proyecto de una universidad popular se profundiza con la designación del fascista rumano Remus Tetu, quien es nombrado interventor de las universidades nacionales del Sur y del Comahue en 1975. Es bajo su gestión cuando, efectivamente, escala la violencia abierta contra la izquierda marxista universitaria, contra la maligna serpiente que se había apoderado de los sacrosantos claustros de la UNCo.

Güemes y el proyecto de la neuquinidad

La creación de la Universidad del Neuquén y su nacionalización –como ya se indicó– fueron parte integral del proyecto político del Movimiento Popular Neuquino, una organización neo-peronista que no ha conocido derrota en elecciones provinciales desde 1963 hasta abril de 2023. Como partido del orden, de clara orientación de derecha, prácticas verticalistas y mano siempre dispuesta a las soluciones represivas, el MPN concibió un proyecto cultural centrado en la noción localista de neuquinidad y, para ello, fue crucial la formación de la Junta de Estudios Históricos del Neuquén (García, 2008; Duimich y Lizárraga, 2016). Es aquí, en el corazón de este proyecto, donde emerge la figura de Antonio Güemes.

teniendo en cuenta las especificidades propias que caracterizaron a las violencias de Estado antes y después del 24 de marzo de 1976, consideramos que son claros los elementos que habilitan a pensar al período en términos de continuidad en materia de persecución política y represión. Sin dudas, el accionar de las Fuerzas Armadas no fue el mismo antes del golpe militar y después de este [ya que] la propia práctica implementada por el Gobierno militar consistente en el secuestro y la desaparición de personas como método de eliminar a la oposición y de infundir el terror en la población fue institucionalizada y sistematizada a partir del 24 de marzo, y no antes de esa fecha. Sin embargo, ello no impide verificar la presencia, a lo largo de toda esta década, de determinados aspectos que caracterizaron una forma específica de violencia política que la atravesó, y con los cuales se identifica al terrorismo de Estado. En especial, sus fundamentos ideológicos, políticos y económicos, *así como el tipo de enemigo que ha de combatirse* (Scatizza, 2016: 54-55; nuestras cursivas).

La Junta de Estudios Históricos (JEH) de Neuquén surgió, efectivamente, a mediados de los años 1960, precisamente como respuesta al “revisionismo [...] de cuño izquierdista” (García, 2008, 136). En rigor, es una respuesta al discurso de la naciente contra-cultura de la protesta que ponía en entredicho, entre otras cosas, la antinomia civilización-barbarie que, por estas latitudes, equivalía a una fuerte reivindicación de la denominada Conquista del Desierto. Entre los integrantes de la JEH al momento de la formalización de sus estatutos en 1966 estaban personajes vinculados a la Universidad de Neuquén. Concretamente: Raúl Touceda, decano de la Facultad de Antropología⁶; José Antonio Güemes, decano de Humanidades; un representante de la Dirección Provincial de Museos, Monumentos y Archivos y, por supuesto, el infaltable militar de carrera en la persona del Teniente Coronel Enrique César Recchi, asesor histórico del ejército e integrante de la Comisión Provincial de Cultura (García, 2008: 136; Zambón, 2008: 92). Como señala Norma García, la presencia de este militar no era decorativa, era parte del “espíritu refundacional” de la JEH, “orientaba su acción según las demandas de seguridad interior” y “resultaba central para la obra de recreación de referencias comunes y de la construcción de vías posibles de acción [...] ante la posibilidad de las transfiguraciones amenazadoras” (García, 2008: 137). Más aún, en el núcleo del ideario de la JEH estaba la defensa del relato civilizador del Ejército y la Iglesia Católica –supuestamente objetivo y libre de facciones–, al tiempo que se buscaba “contribuir a la formación del ser nacional”, de “la raza en su totalidad” y colaborar con la creación de “una doctrina nacional” que otorgara a la historia el “sentido auténtico de los valores argentinos con el fin de no atentar contra [el] ideal de predestinación” (Ibid.).

⁶ La Facultad de Antropología tuvo corta vida. Se cerró en 1966 y fue reemplazada por la Escuela Superior de Servicio Social (Zambón, 2008: 81).

Es en la JEH donde también se plasma una política explícita para el mundo estudiantil. Según refiere García, entre los fundadores de la JEH

prevalecía una vigorosa confianza en las medidas que tenían a satisfacer las necesidades materiales y que elevaban el standard de vida hasta hacerlo aceptable para todos, pues ello permitiría que el ‘poder estudiantil’ se fuera convirtiendo en el sucesor del proletariado y lo sucediera paulatinamente con las banderas de ideales absolutos. El reemplazo del poder estudiantil por el proletario era advertido como condición capital para la cancelación del marxismo. Por lo tanto, se creía que a través de “la revolución del subjetivismo pleno” de la juventud, el materialismo histórico estaría condenado. La clara vocación conservadora de quienes admitían este proyecto, otorgaba a la universidad, el rol de ser “el lugar permanente de una asamblea para el desarrollo de una ética de fines absolutos que, con el ejercicio de ideales y de principios, contrapesa lo que fuera de ella, [...] es un mundo opaco y de múltiples concesiones” (García, 2008: 140).

Así, el espectro del comunismo asediaba sin cesar a los cruzados de la JEH y a los emepenistas que promovieron y fundaron la Universidad del Neuquén. La idea de reemplazar al proletariado con un estudiantado dócil y patriótico, imbuido de ideales y fines absolutos, no fue precisamente exitosa. Quizá en esta frustración resida parte de la beligerancia con la que asume Güemes, ungido como interventor en agosto de 1973.

La llegada de Güemes estuvo precedida de jornadas sumamente agitadas. Como ya señalamos, a poco de que Héctor Cámpora asumiera la presidencia de la Nación, la UNCo quedó bajo un gobierno tripartito denominado Comité de Gestión. En una declaración pública, la asamblea liderada por la JUP sostenía: “las agrupaciones universitarias peronistas resolvieron hacerse cargo de la gestión de la Universidad Nacional del Comahue para garantizar el normal desarrollo de las actividades de la totalidad de sus organismos” (cit. en Zambón, 2008: 91). Como enviado del

ministro Taiana, Güemes visitó la UNCo y confirmó, en un primer momento, lo actuado por el Comité de Gestión. Sin embargo, poco después, las FAR difundieron un comunicado a favor de profundizar la lucha, el cual recibió la respuesta del Comando de Seguridad Evita Montonera, que decía: “Muerte a los infiltrados. Leña a los troskos enmascarados. Perón o muerte” (cit. en Zambón, 2008: 93). En un sentido similar, algunos legisladores del MPN acusaron a la conducción de la UNCo de estar formada por funcionarios trotskistas cobijados bajo la apariencia de peronistas” (cit. en Zambón, 2008: 95).

Antes de volver a Neuquén como rector designado, en declaraciones periodísticas Güemes dice: “*voy al Comahue a cortarle la cabeza a la víbora marxista que se ha instalado allí*” (García, 2008: 144; Zambón, 2008: 97; mis cursivas). Seguramente no ignoraba Güemes que hablar de la víbora marxista podía convertirlo en el hazmerreír de la comarca, como le ocurriera en 1971 al interventor de la provincia de Córdoba, José Camilo Urriburu. En un fogoso discurso el funcionario dijo: “confundida entre la múltiple masa de valores morales que es Córdoba por definición, anida una venenosa serpiente cuya cabeza, pido a Dios, me depare el honor histórico de cortar de un solo tajo” (Diario *La Voz*, 2011). Los cordobeses respondieron con huelgas, marchas y barricadas, en una suerte de segundo Cordobazo; y se mofaron del interventor al bautizar las jornadas de lucha como “el viborazo”. Pero es probable que Güemes ignorara que la alusión a la serpiente había sido parte clave de la retórica totalitaria, en particular en el estalinismo.

La víbora, entonces, no era simplemente una alimaña marxista; era aún peor: era trotskista.⁷ El rector que

⁷ Zambón subraya que, tras la renuncia de Cámpora, el presidente interino Raúl Lastiri “firmó el decreto 1774/73 que prohibía alrededor de 500 títulos de literatura por ser presumiblemente subversivos: incluía –como era de esperar– a Mao, Lenin, Trotsky y Rosa Luxemburgo, pero también a

co-gobernaba con el Comité de Gestión, Raymundo Salvat, renunció a su cargo y finalmente Güemes fue designado interventor. No tuvo mucho éxito con su plan antiofídico. Jamás pudo pisar el rectorado; intentó gestionar desde el Hotel Huemul; trató de ingresar a la universidad por la fuerza –con apoyo de matones emepenistas–, pero se lo impidió una movilización de estudiantes, docentes y no-docentes. En asamblea, el movimiento universitario desconoció el nombramiento de Güemes y proclamó como rector a Néstor Spángaro, secundado por un consejo con representación de todos los claustros. Aislado, repudiado y ridiculizado, Güemes renunció al poco tiempo. Pero el proyecto de exorcizar al “demonio marxista” como quería el interventor de Filosofía y Letras de la UBA, el jesuita Sánchez Abelanda –que andaba echando inciensos por los pasillos y las aulas (Bayer, 2006)–, o de decapitar a la víbora marxista, como anhelaba Güemes, persistió y se hizo cruda realidad; primero, durante la intervención del fascista Remus Tetu y, luego, con la dictadura iniciada en 1976.

El totalitarismo contra la sierpe

Desde los primeros registros escritos, las serpientes tienen la mala costumbre de arruinarle la vida a los humanos. En el *Cantar de Gilgamesh*, una serpiente le arrebató al rey de Uruk la planta de la juventud eterna que éste había conseguido tras infinitas penurias y aventuras. En el *Libro de Génesis*, la serpiente consuma la tentación de Eva, logra que Dios expulse del Paraíso a la pareja primordial, pero se lleva una maldición. Yahvéh le dice: “Haré que haya enemistad entre ti y la mujer, entre tu descendencia y la suya. Ella te pisará la cabeza mientras tú le herirás el talón” (Génesis 3, 15-16).

León Tolstoi, Eduardo Galeano, Aníbal Ponce y Jorge Amado” (Zambón, 2008: 50).

Lo interesante aquí es que la pobre víbora es vista, desde los orígenes, como un enemigo universal de la humanidad también universal. Es esta universalidad la que persiste en los discursos de personajes como el cura Sánchez Abelanda, el interventor Uriburu y, en nuestro caso, el imposible rector Antonio Güemes. Como se recordará, desde su provincianía, la JEH se fijaba metas vinculadas a un “ideal de predestinación”, a una ética y fines absolutos, todo lo cual remite a la presencia de leyes históricas inflexibles y una suerte de destino manifiesto, occidental y cristiano, como reza la Carta Orgánica del MPN (Lizárraga, 2013: 76, 78). No hace falta mucha sagacidad para advertir aquí la presencia de una fuerte matriz totalitaria. Y es precisamente una de las expresiones más formidables del totalitarismo, el estalinismo, el que permite acercarnos al efecto político profundo de la imagen de la serpiente.

Parece extraño que aquí apelemos a las prácticas soviéticas cuando, de hecho, nos estamos ocupando de personajes quizá más afines al nacionalismo criollo, o al falangismo español, o al nazi-fascismo, o alguna invertebrada mezcla de todo esto con algún vitalismo romántico. Las razones de este procedimiento son por lo menos tres. Primero, la confianza de Güemes y sus laderos en el progreso de la civilización, en una suerte de predestinación inscrita en la historia, en ideales y fines absolutos, revelan un sustrato ilustrado por debajo de las demás creencias románticas o vitalistas. Segundo, la identificación del proletariado como el enemigo a vencer, algo que, trágicamente, coincide con lo que hizo el propio Estado soviético en tiempos de Stalin. Tercero, la idea de bestializar al enemigo en la figura de la serpiente, lo cual, como veremos, es parte de un recurso que usó el estalinismo en el juicio contra uno de los principales líderes bolcheviques: Nicolai Bukhanin.

La diferenciación que propone Slavoj Žižek entre estalinismo y nazismo es crucial para sostener nuestro argumento. Para el filósofo esloveno, en términos lacanianos, mientras el nazismo expresa cabalmente el discurso del amo, el

estalinismo encarna el discurso de la universidad o universitario. Bajo el régimen de Stalin, el lugar estructural de la agencia no es ocupado por un individuo u organización que asume la enunciación, sino por un “cuerpo de conocimiento objetivo”, esto es, el materialismo dialéctico, dogma que se erige en Ciencia de la Historia (elemento del que carecen el fascismo y el nazismo). Este conocimiento universal y compartido permite que los acusados en las purgas puedan hacer “autocrítica” racional. Así, el estalinismo se exhibe como heredero del Siglo de las Luces, y se revela como un “mundo sin sujetos”, donde las acciones se califican como correctas o incorrectas en función de su correspondencia con la Historia. En los juicios estalinistas, el acusado debía explicar cómo había llegado a cometer su crimen, mientras que los nazis jamás le exigirían a un judío que admitiera ser parte de una conspiración contra Alemania: eso se daba por hecho, estaba en sus genes. Dado que el estalinismo se concebía como parte de la tradición ilustrada, la verdad resultaba accesible y cada quien podía hacerse responsable de sus crímenes. En cambio, la culpa de los judíos estaba inscripta en sus ADN (Žižek, 2005). En el nazismo “la lucha política es naturalizada como conflicto racial”; y como “el antagonismo de clase, a diferencia del conflicto y la diferencia racial, es absolutamente inherente y constitutivo del campo social”, el fascismo clausura ese “antagonismo esencial”, mientras que el estalinismo no lo hace (Žižek, 2005). Como vimos, la derecha comahuense –más allá de sus invocaciones al “ser nacional” y “la raza en su totalidad”– abonaba un proyecto explícitamente anti-proletario, anti-marxista y anti-trotskista.

En tiempos de apogeo del estalinismo, las purgas eran la expresión de un plan perfectamente concebido para lograr la anulación o vaciamiento completo de los sujetos, esto es, su deshumanización hasta el punto de confesarse como algo menos que humano, como serpientes. Durante los Juicios de Moscú de los años 1930, la situación de las víctimas era, en términos de Žižek, post-trágica, o más allá de la tragedia.

En la tragedia, como la de Antígona, dice Žižek, al menos existe la posibilidad de alcanzar una condición sublime al sacrificar todo aquello que importa en nombre de una cosa o de una causa (Ibid.). En el estalinismo más puro, lo que se niega es la posibilidad misma de una dignidad en la tragedia, la posibilidad de sacrificar la “propia Segunda Vida (‘Eterna’), la dignidad que nos eleva por encima de la mera vida biológica. Esto es lo que se le pide al revolucionario acusado en un juicio público: muestra tu fidelidad última a la revolución con una confesión pública, admitiendo que eres una escoria sin valor, un excremento de lo humano” (Ibid.). De este modo, el héroe es aquel que permite ser sacrificado y denunciado como traidor, como parte de su servicio al Partido.

Estamos frente a situaciones que rozan lo ridículo y hasta lo cómico, añade Žižek, porque todo su “horror es tan profundo que ya no puede ser ‘sublimado’ como dignidad trágica” y, por ese motivo, sólo pueden ser aprehendidas desde la parodia. Un ejemplo claro de esto son las risas del público durante el juicio a Bukharin quien se mantiene siempre adusto frente a sus acusadores. En efecto, Bukharin declara que descarta el suicidio en prisión para no afectar negativamente al partido, pero sí considera una huelga de hambre hasta morir. La multitud, como en los Dos Minutos de Odio orwellianos, estalla en insultos. Los altos burócratas se enfurecen. Dice Žižek: “desde el punto de vista estalinista, el suicidio estaba vaciado de cualquier autenticidad subjetiva; era simplemente instrumental, era reducido a una de las formas ‘más astutas’ de la conspiración contrarrevolucionaria” (Žižek, 2002). Prohibir el suicidio era una forma de negar la subjetividad. El acusado debía ser reducido a la nada misma. En el universo totalitario “no hay lugar ni para el más formal y vacío derecho a la subjetividad” (Ibid.).

Como “imperio de los signos”, el régimen de Stalin no tiene interés en la verdad objetiva ni en la sinceridad de los dichos de los acusados. Sólo le interesa la “señal” que se

envía hacia afuera: si el acusado no confiesa, la amenaza de una conspiración trotskista –que es una de las principales acusaciones– queda debilitada. De todos modos, Bukharin “todavía se aferra a la lógica de la confesión”, esto es, está dispuesto a decir lo que el partido le exija si, y sólo si, el mismo Stalin reconoce en privado que son mentiras y que, en realidad, el acusado es inocente. “El error fatal de Bukharin fue pensar que podía, de algún modo, hacer la torta y comérsela: hasta el final, mientras profesaba su profunda devoción hacia el Partido y a la persona de Stalin, no estuvo dispuesto a renunciar al mínimo de autonomía subjetiva” (Žižek, 2002). En una perversa inversión de roles, los miembros de la Nomenklatura dicen sentirse atormentados por aquellos que se resisten a confesar, elogian la paciencia de Stalin que “permitía que los acusados siguieran atormentando al partido por años, en vez de reconocer que eran escorias, *serpientes que debían ser exterminadas*” (Ibid.; mis cursivas). En un pasaje del juicio, el alto dirigente Valery Mezhlauk le espeta a Bukharin:

El único lugar para vos es en los órganos de investigación, donde no dudarás en hablar de otra manera, porque aquí ante el pleno [del Partido] no tuviste el coraje más básico que tuvo uno de tus propios discípulos, llamado Zaitsev –pervertido por vos– cuando dijo, hablando de sí mismo y de vos: ‘Soy una serpiente y le pido al poder soviético que me extermine como a una serpiente (Ibid.; mis cursivas).

El crimen y la traición de Bukharin, entonces, consiste en aferrarse a su autonomía, porque eso permite “discutir la culpa al nivel de los hechos” (Žižek, 2002). Muy distinto sería que reconociera su condición no-humana, su condición de víbora, y así los hechos no tendrían que discutirse. Sus acciones habrían sido parte de un error en el proceso histórico, el cual fue descubierto y remediado a tiempos gracias a la infinita sabiduría del Partido. Esto no es otra cosa que la apelación a la “necesidad histórica”, que permite también limpiar la conciencia de los verdugos. En definitiva,

“en el apogeo del estalinismo, [...] el enemigo es explícitamente designado como no-humano, como el excremento de la humanidad: la lucha del Partido Stalinista contra su enemigo se convierte en la lucha de la humanidad misma contra su excremento no-humano. (En un nivel diferente, lo mismo se aplica al anti-semitismo Nazi; es por eso que a los judíos se les niega su humanidad más básica)” (Ibid.). Pero hay una diferencia crucial en la irracionalidad del estalinismo y el nazismo. En el segundo es posible sobrevivir si se evita una oposición abierta (a menos que uno sea judío, claro); pero bajo el estalinismo “nadie está a salvo, cada uno puede ser repentinamente denunciado, arrestado y ejecutado como traidor” (Ibid.). Los agentes del nazismo todavía se molestaban en hallar pruebas de conspiraciones y crímenes contra el régimen; los agentes soviéticos directamente inventaban las acusaciones.

En tiempos de Stalin, en suma, la serpiente no era otra que todo aquel sospechado de simpatías trotskistas o, más en general, de no cumplir con caprichos de Stalin y la burocracia del partido. Dicho de otro modo, cualquier signo de disidencia era tachado de trotskismo y merecía, cuanto menos, el tratamiento siberiano. La cabeza de la serpiente era destrozada por un disparo o se helaba hasta la muerte en algún impreciso lugar de la tundra. Los fascistas argentinos como Güemes y no pocos estalinistas vernáculos también querían la cabeza de la serpiente marxista-trotskista. Las dos principales formas históricas del totalitarismo, el nazismo y el estalinismo, compartían la determinación de aplastar a la serpiente, esto es, hacer todo lo que fuese necesario para suprimir hasta el último gramo de humanidad en sus archienemigos marxistas. Y lo hicieron sistemáticamente. En la UNCo, a partir de la intervención de Remus Tetu.

El gesto utópico que libera

Tras la caída de Güemes se abre un breve período de transición hasta la asunción de Roberto Domecq, quien entre octubre de 1973 y finales de 1974 lleva adelante una gestión de claro perfil progresista y democrático. Pero en agosto de este último año, la gestión de Oscar Ivanissevich en el Ministerio nacional cambia completamente la orientación de las políticas universitarias y comienzan a contarse por miles las cesantías y expulsiones (Zambón, 2008: 111). El nuevo ministro, exponente del ala más reaccionaria del peronismo, a poco de asumir plantea “la necesidad del ‘cierre de las universidades subvertidas para asearlas, ordenarlas y normalizarlas’” (Besoky, 2017: 155-156). En este marco, el emigrado rumano Remus Tetu, de dudosísimas credenciales académicas, es nombrado interventor en la Universidad Nacional del Sur y en la UNCo en enero de 1975. Sus matones, vinculados o directamente miembros de la Triple A, toman el control de las universidades a punta de pistola. Y no sólo eso: en línea con los desvaríos de su jefe, el ministro José López Rega, Remus Tetu crea el Instituto de Futurología del Cono Sur. Su misión es la “persecución contra la izquierda de la comunidad universitaria y [...] desarmar su proyecto de educación superior” y, por ello, sus primeras decisiones apuntan a “desconocer a todas las entidades gremiales y políticas de la [UNCo], entre ellas la FULNC y los Centros de Estudiantes” (Echenique, 2005). A poco de asumir en Comahue, Remus Tetu amenaza: “el que se alzara contra la intervención lo hará contra el presidente de la Nación, que firma el decreto mío, es decir, que se alzará contra la voluntad de siete millones de argentinos. Que lo sepan bien claro”. Y no conforme con esto, al terminar su conferencia, redobla la apuesta: “Vengo en son de paz, pero si alguien quiere guerra, va a tener guerra y le va a costar mucho, porque yo sé pegar fuerte” (cit. en Zambón, 2008: 126). Y así fue que inició la guerra. En enero de 1975 ya había expulsado a casi 80 docentes y 50 empleados

administrativos. Para asegurar su plan de “limpieza”, contó con el concurso de Raúl Guglielminetti, alias Mayor Guastavino, un miembro de la Triple A que luego actuaría en centros de tortura como el Olimpo y Automotores Orletti (Zambón, 2008: 139). En unos pocos meses, Remus Tetu puede jactarse de haber hecho su trabajo. En conferencia de prensa dice: “A tal extremo llega la normalidad y el orden, que alguien, jocosamente, dijo que esto [la UNCo] parece un convento” (cit. en Echenique, 2005).

La alusión al orden conventual acentúa lo siniestro del plan totalitario. Tetu seguramente tiene en mente el orden, la disciplina, el silencio. Pero hay algo más. Quien entra a un monasterio suele cambiar su nombre; el sistema hace que aquel que ingresa se transforme en otro. Esto que en la vida religiosa ocurre, digamos, voluntariamente, no sucede así en el orden totalitario. En una estremecedora escena de *Mil Novecientos Ochenta y Cuatro*, el torturador O’Brien le explica a su víctima, Winston Smith, el propósito del tormento sistemático:

No te traemos sólo para hacerte confesar y para castigarte. ¿Quieres que te diga para qué te hemos traído? ¶Para curarte! ¶Para volverte cuerdo! Debes saber, Winston, que ninguno de los que traemos aquí sale de nuestras manos sin haberse curado. No nos interesan esos estúpidos delitos que has cometido. Al Partido no le interesan los actos realizados; nos importa sólo el pensamiento. No sólo destruimos a nuestros enemigos, sino que los cambiamos [...] No te figures que vas a salvarte, Winston, aunque te rindas a nosotros por completo. Jamás se salva nadie que se haya desviado alguna vez. Y aunque decidiéramos dejarte vivir el resto de tu vida natural, nunca te escaparás de nosotros. [...] Te aplastaremos hasta tal punto que no podrás recobrar tu antigua forma [...] Nunca podrás experimentar de nuevo un sentimiento humano. Todo habrá muerto en tu interior [...] Estarás hueco. Te vaciaremos y te rellenaremos de ... nosotros (Orwell, 2005: 266-267, 269; mis cursivas).

En presencia de una forma del mal absoluto como lo fue el estalinismo, son precisos los gestos utópicos que señalan alguna salida. Frente a la reducción de las personas a la condición de no-humanos, debe aparecer un pequeño hábito de humanidad. Žižek evoca, al respecto, una observación de György Lukács sobre el protagonista de *One Day in the Life of Ivan Denisovich* de Alexander Solzhenitsyn. El prisionero en un campo del GULAG, hambriento y exhausto tras un día de trabajo forzado en un frío siberiano, añade un par de ladrillos a la pared que estaba levantando, aun después de que los guardias hubiesen ordenado detener el trabajo. Para Lukács, este “ímpetu para finalizar el trabajo [es] un indicador de cómo la noción específicamente socialista de la producción material como el sitio de la realización creativa sobrevivía incluso en las brutales condiciones del GULAG” (Žižek, 2002). Esa mínima desobediencia era una afirmación de libertad, una declaración de subjetividad plena frente al naciente terrorismo de Estado. Remus Tetu y su patota, bahiense y neuquina, fue indudablemente temible. Pero no lo suficiente como para amedrentar al estudiante David “Watu” Cilleruelo, quien salió por los pasillos de la UNS a panfletear contra el interventor. Remus Tetu ordenó que lo liquidaran de un tiro en la nuca. En Neuquén, la estudiante María del Pilar Sánchez Cuesta tampoco se dejó ganar por el miedo. Salió a repartir panfletos contra el rector y a favor de un reclamo docente en el comedor de la UNCo. Fue apresada y pagó su crimen con el destierro. Estos pequeños gestos de libertad desmentían a Güemes y Remus Tetu. La serpiente no estaba muerta; y las universidades no eran un convento.

Referencias

Bayer, Osvaldo (2006) “Hoy, hace treinta años”, *Página 12*, 18 de febrero. <https://bit.ly/48nUP3s>

- Besoky, Juan L. (2017) “La gestión del ministro Ivanissevich y la derecha peronista: los 100 días de Ottalagano”, *Folia Histórica del Nordeste*, n. 29, mayo-agosto, pp. 145-174.
- Echenique, José (2005) “El movimiento estudiantil universitario del Comahue (1969-1976)”, en O. Favaro Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina, Buenos Aires: La Colmena. Recuperado de la Biblioteca Digital de Clacso: <https://bit.ly/3GUpmu0>
- Diario *La Voz del Interior* (2011) “La ‘serpiente’ que obsesionaba a Uriburu”, 13 de marzo. <https://bit.ly/3NCSYjq>
- Duimich, Laura y Lizárraga, Fernando (2016) “Política y poesía en la disputa por la(s) identidad(es) neuquina(s)”, *Revista de Historia*, Neuquén: Departamento de Historia. Universidad Nacional del Comahue, n. 17, pp. 4-27.
- Fraser, Nancy (2022) *Cannibal Capitalism. How Our System Is Devouring Democracy, Care, the Planet -and What We Can Do about It*, London: Verso
- García, Norma (2008) “El lugar del pasado en la construcción de una identidad. Neuquén, 1966-1976”, *Revista de Historia*, Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, No. 11, pp. 131-146.
- Lizárraga, Fernando (2023) “El capitalismo hoy (y antes también), según Nancy Fraser”, en *Semanario Kalewche*, 12 de febrero. En <https://bit.ly/3veHzQE>
- Lizárraga, Fernando (2013) “La justicia social en el discurso fundacional del Movimiento Popular Neuquino”, *Revista Identidades*, Dossier Primer Encuentro Patagónico de Teoría Política, IESyPPAT: Comodoro Rivadavia, pp. 82-89.
- Montanaro, Pablo (2007) “Tras las huellas del cristianismo revolucionario de los 70”, *Diario Río Negro*, 20 de mayo. En <https://bit.ly/3TvBrNS>
- Orwell, George (2005 [1949]) *1984*, Buenos Aires: Debolsillo.
- Petrucelli, Ariel (2017) “Contra-cultura de la protesta: más allá de un concepto”, en L. Dumich, S. García Gualda y J. Sartino. (eds.) *Neuquén 60 20 10. Un libro de Teoría Política*, General Roca, Publifadecs, pp. 15-38.

- Scatizza, Pablo (2016). “Represión ‘antisubversiva’ en la Norpatagonia. Estrategias estatales y paraestatales de persecución política en Neuquén y Río Negro (1973-1976)”, *Papeles de Trabajo*, 10 (17), pp. 52-72.
- Zambón, Humberto (2008) *La misión Remus Tetu en el Comahue*, Neuquén: Educo.
- Žižek, Slavoj (2002) *Did Somebody Say Totalitarianism? Five Interventions in the (Mis)use of a Notion*, London: Verso.
- Žižek, Slavoj (2005) “The Two Totalitarianisms”, *London Review of Books*, 27: 6, 17 March. <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v27/n06/slavoj-žiček/the-two-totalitarianisms>

De nene a chabón¹

Sentidos de estudiantes sobre ser jóvenes varones que viven y estudian en la periferia de Caleta Olivia

HUAYRA MARTINCIC²

Introducción

En el presente trabajo procuramos dar cuenta de los sentidos producidos por estudiantes de educación secundaria en Caleta Olivia acerca de sus recorridos escolares, atendiendo a los modos en que ellos se expresan respecto a qué implica ser jóvenes, varones, que viven y estudian en un barrio emplazado en la periferia de la localidad. Es decir, problematizamos cómo las prácticas asociadas a la escolaridad permiten dar cuenta de los modos en que se relacionan aspectos vinculados a la condición juvenil, de clase y de género. Interesa recuperar aquellos enunciados (Foucault, 2018) desde los cuales los jóvenes refieren a las relaciones reticulares entre su condición estudiantil, de género, de clase, de etnia, y como esta red permite describir las formas en que la desigualdad social y económica se vincula con la desigualdad educativa. Para ello, la noción de juventud se constituye en un eje central para nombrar y caracterizar a los sujetos dado que permite dar cuenta de la existencia

¹ Este trabajo se nutre de procesos de reflexión transitados en el marco del seminario doctoral "Niños y jóvenes en la intersección entre alteridad cultural, desigualdad social y género. Abordajes teórico-metodológicos desde la antropología." (*Niñez plural*, FFyL / UBA).

² CONICET / UNPA.

de determinados discursos en una sociedad y cultura dada, desde los cuales se los interpela, a la vez que se les ubica en un contexto histórico específico (Chaves, 2010).

Se presentan resultados parciales producidos a partir de un diseño de investigación cualitativo de base múltiple, en el marco de una investigación doctoral³. Puntualmente, aquí se recuperan resultados y reflexiones a partir de la realización de una entrevista grupal con estudiantes varones de 5° año de una escuela secundaria⁴ emplazada en un barrio ubicado en una zona alejada del centro de la localidad de Caleta Olivia – Santa Cruz, durante el año 2021.

Aquí centramos la atención en los modos en que se relacionan las juventudes y la escolaridad para dar cuenta de singulares modos de subjetivación. De modo que las experiencias vividas por estos varones en cuanto jóvenes y estudiantes, serán abordadas en tanto condición de existencia y coexistencia, considerando sus múltiples constricciones. Referimos a jóvenes que despliegan su vida cotidiana en escenarios signados por una mayor precariedad (Butler, 2006), y a quienes afectan múltiples desigualdades (Dubet, 2020).

³ El trabajo se inscribe en el marco de la beca doctoral CONICET “Los sentidos de la obligatoriedad escolar en las sociedades del gerenciamiento. Un estudio con estudiantes de escuelas secundarias en contextos de precariedad en Caleta Olivia (Santa Cruz)” Dirigida por el Dr. Eduardo Langer y Co-Dirigida por Lic. Eugenia Venturini, y de la investigación doctoral “Obligatoriedad escolar y derecho a la educación: un estudio desde los sentidos producidos por estudiantes de escuelas secundarias en contextos de precariedad en Caleta Olivia (Santa Cruz)” Dirigida por el Dr. Eduardo Langer y Co-Dirigida por Dra. Carla Villagrán. Asimismo, la investigación se produce como parte de las actividades del Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE/UNPA-UACO). Para más información, visitar <https://bit.ly/4897703>

⁴ Respecto de la escuela, se trata de una institución de creación relativamente reciente, a partir de la demanda por vacantes por parte de los vecinos de un barrio emplazado en la periferia de la localidad. Ofrece la orientación en artes visuales en lo que otrora fuera el gimnasio del edificio de la escuela primaria del barrio. Atiende a una matrícula más bien pequeña, proveniente mayoritariamente del mismo barrio, así como de algunos barrios aledaños.

Entendemos que es posible realizar una lectura en un doble sentido en cuanto es posible vincular la escolarización obligatoria a la institucionalización del curso de la vida (Chaves, 2010), y al mismo tiempo, las experiencias por fuera de la escuela producen efectos en los modos de transitar la escolaridad. Respecto a lo primero, se trata de una práctica que segmenta a la población, en cuanto establece capacidades de agencia diferentes mediante intervenciones en salud, educación, así como desde discursos jurídicos, médicos y psicológicos, entre otros. Es decir, se considera que la condición juvenil es resultado de un entramado propio de una época, que delinea las características que dicha población se supone posee, y que a partir de estas características, plantea los límites de sus posibles intervenciones en el campo de lo social.

Sobre la base de lo anterior, aquí se recuperan algunos resultados que permiten dar cuenta de los sentidos producidos por un grupo de jóvenes estudiantes para describir cómo sus vivencias cotidianas, vínculos y proyectos se articulan con sus experiencias escolares en complejos procesos sociales. Procuramos aportar a la comprensión de los procesos de subjetivación particulares en que están inmersos, considerando como se imbrican aspectos vinculados a su condición estudiantil, juvenil, de clase y género.

“Flashean que somos gente mala”

El análisis propuesto considera, a modo de caja de herramientas, los aportes foucaultianos a fin de describir los procesos de gubernamentalidad de la cual son objeto los estudiantes jóvenes en tanto población escolar (Pérez, 2016). Sostenemos que las categorías teóricas ofrecidas por el autor permiten construir una grilla de inteligibilidad a partir de

[...] acercarnos a comprender a los saberes, sujetos, al espacio escolar, a las líneas de fuerza que atraviesan y tensionan

las dinámicas que configuran las políticas de escolarización. Dinámicas que nos ayudan a comprender los modos visibles e in-visibles, decibles o indecibles de la desigualdad educativa (Pérez, 2019: 5 y 6).

Referimos en este sentido a la existencia de escenarios en los que entendemos las condiciones para garantizar una vida vivible (Butler, 2010) se encuentran mayormente tensionadas por las adversidades producto de una desigual exposición al riesgo, la enfermedad y la muerte. A la vez, sostenemos que es posible identificar lógicas de gobierno, moralización y normalización más fuertes en torno a los jóvenes y sus familias por el sólo hecho de pertenecer a sectores populares que a otros sectores de la población (Niñez plural, 2019). Sostenemos que estas prácticas gubernamentales se expresan en los modos en que es interpelado el cuidado de sí, ya sea en términos de salud –física, mental y emocional–⁵ (Colangelo, 2018); en los usos de espacios y de tiempos adecuados para estar, transitar, permanecer (Shabel y Leavy, 2019); e incluso llegando a ser objeto de sospecha y coerción bajo la premisa de garantizar la seguridad general (Bonvillani, 2017). Tanto en las escuelas como fuera de ellas, los jóvenes realizan lecturas políticas respecto a sus condiciones de vida, a como las mismas repercuten en sus vidas y en sus recorridos escolares (Cestare et al, 2017). Comprendemos que en sus enunciados se expresan sentidos y prácticas que dan cuenta de las tensiones y luchas en lo que refiere a las posibilidades que ellos asocian a la educación, así como las dificultades que se presentan en sus contextos para sostener su escolarización:

⁵ Al respecto, la autora señala que los casos “[...] que más preocupan y salen del ámbito del consultorio médico, para actuar las intervenciones de otros integrantes de los equipos de salud (trabajadora social, Psicóloga) y, eventualmente, de otros organismos estatales, son justamente aquellos que implican conflictos familiares que se expresan en formas de violencia, abuso sexual, adicciones o padecimientos psíquicos en los adolescentes.” (Colangelo, 2018: 205).

[...] en la actualidad los y las estudiantes reclaman derechos tales como, por ejemplo, entrar a la escuela, que sus docentes les enseñen y ser respetados dentro y fuera del aula. Son pugnas que implican poder: poder sostener la escolaridad, poder mantener la asistencia, poder entrar, poder con la tarea, poder asociarse, etc. (Langer, 2022: 152).

Es decir, nos posicionamos desde investigaciones cuyo interés es atender a los modos en que los jóvenes refieren a experiencias que permiten dar cuenta de procesos complejos que forman parte de su cotidianeidad y permiten referir a pugnas y luchas vinculadas a demandas por ser reconocidos, respetados, mejorar sus condiciones de vida y de educación. Sostenemos que la escuela es un lugar central en el devenir de la vida diaria de los jóvenes, constituyéndose en un espacio de socialización, encuentro y luchas, en que los estudiantes quieren estar (Almada et al, 2019).

En este sentido, recuperamos en primer lugar, palabras de un estudiante que permiten dar cuenta de la relevancia de lo que acontece cuando se produce el encuentro pedagógico respecto a cómo se anudan este ser joven y ser estudiante. Los modos en que se vinculan con los estudiantes, así como las estrategias que se ponen en juego en la cotidianeidad escolar son recuperados por los estudiantes al coincidir en que “hay profesores que marcan”:

Lucas⁶ – Corte, a mi no sé, pero yo siempre me sentí ahí arriba con ella [profesora de Formación Ética y Ciudadana]. Yo me hablaba más con ella, bah... yo hablaba con todos los profes. Con esa profe fue medio distinto aprender y todo, porque ella ponele te explicaba algo y al toque te daba ejemplo... y vos le tenías que hablar sobre ese ejemplo, o algo que te había pasado similar a vos. Y así se iba armando una charla, y así se

⁶ Todos los nombres fueron cambiados a fin de conservar el anonimato y preservar la identidad de los entrevistados.

iba aprendiendo con esa charla y a mí me llegó mucho.

Carlos – Sí, hay profesores que marcan.

Lucas – Sí.

(Entrevista grupal, Estudiantes de 5º año, 2022).

Esas marcas a las que refieren tanto Lucas como Carlos generan la sensación de sentirse “ahí arriba”. Sentirse arriba como forma de referir a sensaciones positivas y productivas, en tanto desde allí se habilita la posibilidad de aprender. Un aprender que se expresa fuertemente atravesado por el vínculo, por la capacidad de generar “charlas” que “lleguen” y que permitan comprender qué de eso tiene que ver con uno, con lo que te puede haber pasado. Es posible, así, poner en valor los efectos del encuentro intergeneracional que allí se produce, en tanto permite a Lucas verse con otros ojos, y reconocer otras potencialidades en sí. Destacamos así la relevancia de la escuela como lugar de encuentro, de apertura de lo familiar, de búsqueda y (auto) descubrimiento. Sin embargo, dicho proceso no está exento de pujas y tensiones producto de las relaciones de poder que se articulan en torno al género, al proceso de “crecer” y al “volverse adulto”. Estas relaciones sociales desiguales y diversas afectan tanto la propia imagen como a la experiencia de escolarización de los estudiantes:

Carlos – Bueno, yo ahora como que esos profes que me marcaron como que estoy ahí. Porque yo siento como que... Hay una profesora cómo que siento que la intimido.

Lucas – ¿Quién?

Carlos – La de inglés⁷... (A la entrevistadora) Ya no me ven como un nene, me ven como alguien grande... que se yo... que no sabe lo que puede hacer el chabón ¿Me entendés?

Lucas – Y peligroso.

Carlos – Y yo más bueno... le hablo como si estuviese en el

⁷ Se trata de una docente novel, que se ha incorporado a la escuela recientemente.

jardín yo. (Ríe, risas de todes).

(Entrevista grupal, Estudiantes de 5° año, 2022).

El estudiante registra y responde a otro modo en que le ven, “Ya no me ven como un nene, me ven como alguien grande”, y ese ser grande se presenta anudado a “que no sabe lo que puede hacer el chabón”. Ante ello, responde hablando “como si estuviese en el jardín”, intentando recuperar algo de esa infancia que le brindaba una sensación positiva –expresada por Lucas como estar “ahí arriba” y “poder charlar”-, y que Carlos siente perdida.

Las sensaciones positivas o alegres a la que referían al pensar en el ámbito escolar se oscurece en cuanto el “crecer” se articula con la presencia de un manto de sospecha en tanto jóvenes varones que viven y estudian en un barrio con altos índices de necesidades básicas insatisfechas. Esto no sólo implica para ellos un cambio en el modo en que son interpelados desde la escuela. Estos modos de ser interpelados afectan sus posibilidades de participación en espacios sociales, en un “dentro” y “fuera” de la escuela, que no son tales:

Carlos – Es re feo, cuando andamos nosotros así, en grupo, que nos miran feo. (Lucas y Javier asienten, pero esquivan mi mirada, miran al suelo).

Entrevistadora -¿En la escuela?

Carlos – No, en todos lados. En todos lados. No sé, flashean que somos gente mala, así. Y nosotros nada que ver.

(Entrevista grupal, Estudiantes de 5° año, 2022).

Carlos registra un cambio en el modo en que sus docentes le tratan. En su cambio de “nene” a “chabón” les han adjudicado una peligrosidad –en términos de Lucas- que los constituye como diferentes y amenazantes, y que –como veremos más adelante- habilita su marginalización (Daroqui y Guemureman, 1999). Al mismo tiempo, el estudiante señala que esto puede observarlo en una docente, mujer y novel. Vale mencionar que, sobre la base de las condiciones

de existencia presentes en cada sociedad, las categorías etarias “(...) resultan de y atraviesan un proceso histórico a lo largo del que se sedimentan sus sentidos.” (Kropff, 2011: 6 y 7). Es una profesora mujer, joven y recientemente incorporada al ejercicio de la docencia que es señalada como alguien a quien estos estudiantes intimidan.

Sin negar la necesidad de dar lugar a relatos y experiencias de estudiantes mujeres a partir del cuidado y la confianza necesarios para la construcción de vínculos de *amistad* (Shabel, 2022), las entrevistas realizadas en esta oportunidad tensionan los efectos de las prácticas propias de una sociedad patriarcal desde la mirada de jóvenes varones. Aquí no se plantea con ello una defensa en su condición de varones “hostigados”, sino que consideramos corresponde mencionar como afectan estas lógicas hetero-cis-patriarcales a las experiencias de los jóvenes a quienes referimos, en cuanto ellos se auto nombran como varones, pobres y racializados, ante quienes la mirada de otros implica “que somos gente mala”. En este sentido, desde la perspectiva del estudiante, en la manera en que es visto por la docente entran en juego relaciones de poder intergeneracionales, inter-étnicas, de clase, de género, entre otras (Szulc, 2019). Las interacciones dan cuenta de permanentes disputas, en las cuales resalta las posibilidades de negociación de unos, unas y otros (Kropff, 2011). Lógicas que se extienden sobre todas las relaciones sociales, advirtiendo como estos procesos en el ámbito escolar no se presentan de manera aislada, sino en directa relación con aquello que acontece en y más allá de la institución escolar en sí:

Carlos – Yo me veía de chiquito ya más grande. Y póneme que se comían el viaje. Me acuerdo una vez que estaba jugando en el coso ese, ¿Cómo se llama?, El giratorio... y corte que, no sé, vino una señora y nos empezó a grabar. Y nos empezó a faltar el respeto a mí y a mis amigos porque teníamos 16, 15 teníamos ahí. Y porque estábamos jugando. Y nos empezó a grabar y nos decía “Boludos grandes jugando a los jueguitos”

y nosotros no estábamos jodiendo a nadie. (Entrevista grupal, Estudiantes de 5° año, 2022).

Lo sancionable en lo relatado por Carlos es que quienes jueguen en esos juegos sean ellos. Varones que podrían ser catalogados como menores (Daroqui y Guemureman, 1999). Jóvenes, que en tanto “grandes”, no tienen permitido jugar. Pero no solamente se trata de la imposibilidad de hacer uso, si no de recorrer o estar en espacios sociales atribuidos como propios de niñas y niños. Un accionar que se registra tan reprochable, que una mujer desconocida considera estar habilitada para llamarles la atención de manera agresiva, y filmarles, no respetando su privacidad y buscando dejar registro de la falta cometida. Si en la sociedad salarial era posible identificar prácticas de resistencia expresadas en la negativa a asumir las características asociadas a la condición estudiantil (Willis, 1978), y esto se producía en directa relación con la búsqueda por incorporarse a prácticas más “adultas” -como beber, salir, tener citas-, hoy los estudiantes varones a quienes referimos se expresan en sentido opuesto: pujan por su derecho a jugar y estar en la escuela, asociado por ellos con su condición de “nenes”.

Lejos de entender que, en tanto niños⁸, deben ser ubicados en un lugar ideal asociado a la libertad, el disfrute y el juego (Szulc, 2019), aquí se procura destacar cómo el estudio/análisis visual sobre el cuerpo de estos jóvenes se constituye en prueba que condiciona los modos posibles de circular, transitar y habitar. Referimos a esas formas de gobierno que implican que parezca que su presencia está fuera de lugar, más no necesariamente todas las presencias juveniles en espacios públicos con juegos de uso comunitario nos produzcan lo mismo. Y en ello, señalamos las formas de regulación que buscan guiar las conductas de los otros y las propias, en tanto se establecen a partir de las mismas ciertos parámetros de normalidad. Una normalidad

⁸ Asumiendo este término en sentido amplio, e incluyendo a los jóvenes.

en la que, por su condición etaria, de clase y de género, a los sujetos a quienes referimos se les reprocha por lo que hacen, pero también por lo que podrían llegar a hacer y llegar a ser. Lo que implica, para estos estudiantes varones jóvenes y provenientes de barrios no-céntricos de la localidad, constituirse en sujetos otros, a quienes es posible, como mencionábamos, sancionar por lo que potencialmente podrían llegar a ser, restringir la circulación y uso de espacios y tiempos, e incluso agredir registrando sin su consentimiento y de manera violenta sus acciones e insultándoles explícitamente.

Reflexiones finales

En este trabajo se presentaron algunos primeros resultados de investigación cuya intención fue la de problematizar cómo las prácticas asociadas a la escolaridad permiten dar cuenta de los modos en que se relacionan aspectos vinculados a su condición juvenil, de clase y de género.

Los sentidos expresados por los estudiantes entrevistados permiten describir un momento de sus vidas en que son interpelados desde su condición de “chicos” -siendo objeto de cuidado y atención en tanto se les considera dependientes y vulnerables por su condición etaria-, pero al mismo tiempo, son identificados como adultos que resultan intimidantes por ser varones, pobres y racializados. Posiciones que dan cuenta de una fuerte estigmatización de zonas y poblaciones (Cestare et al, 2017), y que a su vez resultan funcionales a la necesidad de vigilancia (Foucault, 2021) y de control (Foucault, 2006) para garantizar la seguridad ante potenciales riesgos.

Respecto a la primera de las identificaciones señaladas, la referencia a las infancias en tanto “objeto” de cuidado es intencional, dado que “en nuestra sociedad, la infancia ocupa generalmente un lugar de subordinación a las personas

adultas y, por lo tanto, de pasividad y cosificación” (Niñez Plural y Equipo Interculturalidad y Educación, 2021: 3). A su vez, esta interpelación en tanto niños se produce sin que necesariamente se tenga en cuenta lo que ellos desean, creen u opinan al respecto. Situación aún más grave cuando, por su condición de clase, se les ubica en la categoría de menores peligrosos.

Respecto a lo segundo, señalamos la relevancia de que la agencia de los sujetos -articulada sobre este manto de sospecha- implique en ellos ser consideradas sólo en tanto potenciales adultos (Kropff, 2011), tramándose un discurso en el cual se les inscribe no por lo que están siendo, sino por aquello que hoy pueden hacer en directa relación con aquello que podrían llegar a ser. Un futuro que, en el caso de jóvenes que viven en barrios con mayores niveles de precaridad y precariedad, implica un velo negativo asociado a una potencial pero perceptible peligrosidad (Cestare et al., 2017).

Por otra parte, y dando un paso más allá de los resultados puntuales de este trabajo, consideramos oportuno recuperar estos encuentros producidos junto a jóvenes en tanto implican una valoración de estas instancias a las que referíamos al inicio del trabajo desde un posicionamiento político: si procuramos aportar a modos alternativos de organizar(nos), pretendiendo aportar en la búsqueda por generar de manera colectiva vidas más vivibles, quizás un punto de inicio posible sea el de buscar acercamientos más empáticos, más democráticos y desde la genuina curiosidad respecto a aquello que estamos siendo y las potencialidades de aquello que podemos llegar a ser.

Referencias bibliográficas

Almada, M. L., Bang, L., Cestare, M., Grinberg, S., Pérez, A., Venturini, M. E., y Villagrán, C. (2019). Políticas

- públicas, educación secundaria y desigualdad. Un estudio en zona norte de Santa Cruz. *Informes Científicos Técnicos* – UNPA, 11 (4), pp. 37-69.
- Bonvillani, A. (2017). Emocionalidad y espacio público: detenciones arbitrarias de jóvenes de sectores populares de Córdoba (Argentina). *Cuaderno urbano: espacio, cultura y sociedad*, (23), 107-124.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Ed. Paidós
- Cestare, M; Langer, E.; Martincic, H. (2017). Pobreza, educación, estigmatización y luchas por los derechos sociales. XIX° Congreso de Red COM, Federalizar la comunicación: experiencias, utopías y recorridos pendientes. UNPSJB. Comodoro Rivadavia.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 13 (23), pp. 09-32. <https://bit.ly/47d95Lv>
- Chaves, M. (2010) ¿Juventud? En *Jóvenes, Territorios y Complotidades. Una antropología de la juventud urbana*. Espacio Editorial.
- Colangelo, A. (2018). Sentidos y prácticas sobre el cuidado infantil en ámbitos estatales de atención de la salud en el partido de La Plata, Argentina. (pp.197-215). En Claudia Fonseca, Chantal Medaets, Fernanda Bittencourt Ribeiro (Orgs.) *Pesquisas sobre familia e infancia no mundo contemporâneo*. Editorial Sulina: Porto Alegre.
- Daroqui, A. y Guemureman, S. (1999). Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido histórico desde una perspectiva crítica. *Delito y Sociedad*, 1(13), pp. 35-70.
- Deleuze, G. (1969.) *Lógica del sentido*. Paidós, Barcelona/Buenos Aires
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes. De cómo este mundo desigual lleva a la frustración y el resentimiento, y desalienta la lucha por una sociedad mejor*. Ed. Siglo XXI

- Foucault, M (2021). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio. Población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018). *La arqueología del Saber*. Siglo Veintiuno editores.
- Kropff, L. (2011) Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. En *Avá, revista de antropología*, N° 16, Programa de Postgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones. pp. 171-187.
- Langer, E (2022) Retroceder nunca, rendirse jamás. Luchas cotidianas de los jóvenes contra el fracaso escolar. En Grinberg, S. (Dir.) *Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. CLACSO / UNSAM.
- Niñez Plural (2019). Niñez, alteridad y cuidado: reflexiones para un campo en construcción. *DESIDADES-Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, (25). En: <https://bit.ly/3RVgNpj>
- Niñez Plural y Equipo Interculturalidad y Educación (2021). Cuidado y escolarización de las infancias argentinas en tiempos de pandemia / Cura i escolarització de les infàncies argentine en temps de pandèmia. *Revista AFIN* N° 126. <http://bit.ly/41AqeNX>
- Perez A. (2019). Cartografías de las políticas de escolarización: las relaciones entre población y medio escolar. Un acercamiento a la desigualdad educativa desde la clave territorial. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas – Humanidades entre pasado y futuro*. EH-UNSaM. <https://bit.ly/48aFrYA>
- Pérez, A. (2016). De la población a la población escolar. En Langer, E. y Buenaventura, B. (comp.) *Usos y perspectivas de Foucault en la educación. A 30 años de su muerte*. Ediciones del Gato Gris: Rada Tilly/Argentina. <https://bit.ly/41wtj1C>

- Shabel, P. (2022). Nos encontramos igual. Prácticas de un feminismo intergeneracional durante el aislamiento. *Debate Feminista*, 63, 127-148. <https://bit.ly/3NyCjO4>
- Shabel, P. y Leavy, M. P. (2019). Configuraciones de la infancia en espacios tomados. Diálogos etnográficos entre la ciudad y el campo. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas – Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa. Archivo para las ciencias* 40.1, 53-64. <https://bit.ly/3TwNtGR>
- Willis, P. (1978). *Aprendiendo a trabajar*. Akal Ediciones. Madrid.

La configuración de una experiencia docente “poliédrica” en Caleta Olivia (Santa Cruz)

EZEQUIEL ANDRÉS LANNI¹

Introducción

En este trabajo presentamos resultados de investigación sobre los efectos regulatorios en el ser docente en escuelas secundarias de Caleta Olivia provincia de Santa Cruz, en un escenario de post confinamiento y de transformaciones en el dispositivo pedagógico (Grinberg, 2008; Villagrán, 2018). Por regulaciones entendemos tanto al sistema de ideas, reglas y pautas sociales que implican la intención y la acción sobre alguien o algo como al efecto producido (Foucault, 2000).

De esta manera, la indagación en torno a los procesos de gubernamentalidad (Foucault, 1991) y su vínculo con la educación cobran un papel relevante para reconocer “estas afectaciones múltiples, que no han de ser coherentes, uniforme ni previstas” (Villagrán, 2018: 3).

La problematización en torno a los efectos regulatorios en los docentes implica abrir la mirada a cómo determinadas tecnologías de gobierno son experimentadas por los sujetos y las instituciones (Grinberg, 2008). Ello en clave de los procesos de gubernamentalidad (Foucault, 1991) y

¹ Profesor Universitario en Ciencias de la Educación. Graduado de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral Unidad Académica Caleta Olivia. Integrante del C.I.R.I.S.E (Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa). Con proyecto de Investigación “Docencia, reacciones y producción de estrategias para el sostenimiento de la escolaridad en contextos de precarización de Caleta Olivia.”

atendiendo a escenarios de glorificación del Yo y sus potencialidades individuales (Grinberg, 2008).

Langer (2016) caracteriza el trabajo de los y las docentes como una labor solitaria, donde se hayan librados a su propia suerte (Grinberg, 2008) y de esa forma sostener sus clases se convierte en una tarea de mucha dificultad ante las problemáticas personales, las condiciones laborales precarias y espacios institucionales que se vuelven insuficientes ante las situaciones conflictivas que se presentan en las escuelas. Son docentes que dan cuenta de una situación de fragilidad, inestabilidad e incertidumbre en el sistema educativo en relación a las normas y a su puesta en funcionamiento (Langer, 2016). Estas características de la labor docente se vieron amplificadas en la pandemia por la COVID-19, el posterior confinamiento obligatorio y preventivo, y el paso a la modalidad virtual de enseñanza.

Se propone una investigación de tipo descriptiva con base de estrategias cualitativas que permitieron producir parte de la información que aquí se socializa. Se han seleccionado dos escuelas secundarias emplazadas en zonas con NBI²Alto en la localidad de Caleta Olivia³. Las dos escuelas seleccionadas están emplazadas en contextos de pobreza urbana y degradación donde en muchas de sus viviendas el acceso a los servicios cloacales, agua potable, luz eléctrica, recolección de basura y otros se da de forma precaria.

El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2021 y 2022 a través de la realización de entrevistas en profundidad (Achilli, 2005, Guber, 2005) a docentes, con los cuales se dialogó sobre las regulaciones al trabajo docente durante

² El NBI se utiliza para identificar carencias críticas en una población y caracterizar la pobreza teniendo como unidad de análisis los hogares a partir de la información obtenida de los censos de población y vivienda (Feres y Mancero, 2001).

³ Se han utilizado los productos cartográficos elaborados por el CIRISE, en articulación con el índice de NBI y la georreferenciación de escuelas secundarias se encuentran en <https://bit.ly/48pWdTi>

el confinamiento y los efectos y estrategias que desarrollaron para sostener las escolaridades. También se elaboraron registros densos (Geertz, 1987) producto de las visitas a las escuelas. La información producida fue sistematizada y analizada mediante el método de comparación constante (Glasser y Strauss, 1967) y a través del Software Atlas. Ti.

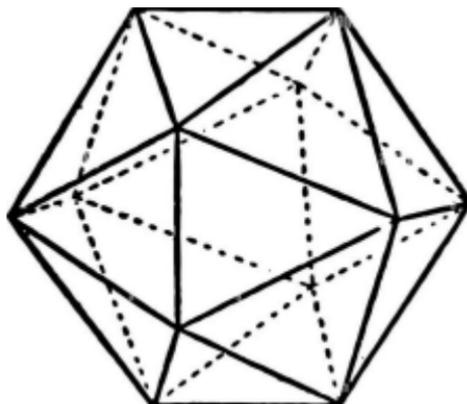
A modo de hipótesis, se sostiene que el profesorado utiliza sus potencialidades para poder transitar la vida escolar en el marco de las regulaciones escolares (Langer y Cestare 2013) con la creatividad como expresión de resistencia, que “adquiere modalidades de invención tratando de hacer algo con lo real, producir aberturas y nuevos posibles” (Langer, 2013: 290). Sin embargo, estas potencialidades implican un *continuo hacer* para los y las docentes, un hacer con características propias que conforman lo que hemos denominado un poliedro educativo. Así, la experiencia docente se configura en un formato poliédrico con características particulares.

La experiencia docente como un poliedro educativo

El término poliedro viene del griego -poli- (muchos) y -edro- (cara): “muchas caras”. Refiere a un cuerpo geométrico cuyas caras son planas y encierran un volumen finito. Estas caras están conectadas por líneas que le otorgan una forma única y particular donde si una de estas líneas, o una de estas caras faltase, el poliedro no sería tal. Entendemos que la configuración de la experiencia docente funciona de forma similar: la caracterización de dichas caras necesita de las demás y estas a su vez se retroalimentan para construir una experiencia compleja, difícil de delimitar en el marco de regulaciones que generan afectaciones en las y los docentes en una cotidianeidad educativa volátil: docentes que a pesar del cansancio luchan y resisten para crear posibilidades para sus estudiantes. Por experiencias referimos a

las mismas en el sentido foucaultiano, a decir una instancia, actividad, algo de lo que se sale transformado. La configuración de una experiencia docente poliédrica donde sus respectivas caras y márgenes implican la transformación de los y las docentes como sujetos en términos de pensamiento y acción. Esta caracterización de dichas transformaciones surge de las experiencias curriculares que los y las docentes nos enseñan en su propia voz.

A continuación, se presentan estas caras, dimensiones y límites que transforman al docente cotidianamente.



Lado A: regulaciones

Siguiendo a Foucault (1984, 2007, 2014) al hablar de gobierno es necesario atender no solo al ejercicio del poder propio a la esfera estatal, sino también a otras formas que son más difíciles de identificar y que se presentan en el día a día e involucran al sujeto. Rose (2007) refiere a ello en términos de

deliberaciones, las estrategias, las tácticas y los dispositivos utilizados por las autoridades para crear y actuar sobre una población y sus componentes, de modo de asegurar su bien y evitar su mal-, parece como si estuviéramos asistiendo a la

emergencia de un rango de racionalidades y de técnicas que tratan de gobernar sin gobernar a la sociedad; gobernar a través de elecciones reguladas hechas por actores singulares y autónomos, en el contexto de sus compromisos particulares con sus familias y comunidades (p.115).

Referirse a una multiplicidad de formas del ejercicio del poder que implican intersticios cotidianos en la vida de los sujetos moldeándolos en sujetos gobernables implica pensar en los discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, tanto lo dicho como lo no dicho de la educación en general (Foucault, 1983) así como de la experiencia docente en particular.

Para Grinberg (2008), el dispositivo pedagógico es el conjunto y red de elementos que refieren a la realidad educativa e involucra el gobierno de una determinada población en el marco de una formación histórica caracterizada por instancias de negociaciones, mecanismos y estrategias que se encuentran atravesadas por racionalidades que le otorgan características propias e históricas.

Lograr advertir las afectaciones del ser docente durante su labor diario implica (re)conocer las producciones curriculares que estos mencionan en el transcurso de las entrevistas. Es decir, atender a la regulación y auto-regulación de los sujetos. En este sentido el currículum⁴ conforma una propuesta político-educativa a partir de diversos mecanismos de negociación entre diferentes sectores sociales (De Alba,1998). Muchas veces estas producciones curriculares llegan a las instituciones sin un abordaje que considere las particularidades institucionales tal como lo menciona este docente:

⁴ Refiero a currículum en su sentido de objeto, ver Diaz Barriga (2003) "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas".

[...] las resoluciones pasan al colegio sin ningún tipo de filtro. Yo le planteo eso al equipo de gestión, de que debería la resolución adecuarse a la realidad institucional. Y les planteo el ejemplo de que mañana hagan la resolución de que todos tengan un IPAD. Y lo van a cumplir sin cuestionar, y no todos los chicos van a tener, va a tener uno de los cuatrocientos. Les digo, en ese sentido las resoluciones tienen que adecuarse a la realidad institucional y no pasar sin ningún tipo de filtro (Roberto⁵, docente de geografía, Escuela 10) .

Este docente expresa su descontento sobre las propuestas político-educativas que llegan a la escuela y poco tienen que ver con la realidad de las situaciones cotidianas del estudiantado. Así el cumplimiento de los y las docentes en relación a las decisiones curriculares se vuelven difíciles de llevar a cabo por lo que se solicita. En pandemia, con la incorporación de ciertas modalidades de trabajo a partir de lo solicitado en las regulaciones implicó para los y las docentes sentir de forma más severa sus obligaciones laborales:

No, en la virtualidad no teníamos vida. Virtualidad era de Domingo a Domingo. Vos no tenías vida. Hasta que bueno uno va aprendiendo el primer tiempo, era teléfono, teléfono. Y vos no te das cuenta, pero vos pagas tu teléfono, vos pagas tu internet, en el caso mío yo no tenía computadora, tuve que invertir en una computadora. Vas invirtiendo para poder estar conectado. Y era, de Domingo a Domingo trabajo, no había un día que no hubiera trabajo, petición y lo otro [...] (Jacinta, mujer, docente, Escuela 10).

Esta docente menciona que “*uno va aprendiendo...vas invirtiendo*”, “*trabajo de domingo a domingo*”, con estas expresiones está haciendo referencia a prácticas que desarrollan los sujetos ante el modo de configuración de la organización de la escolaridad en el confinamiento. Las formas de

⁵ Todos los nombres de docentes y escuelas han sido modificados para salvaguardar sus identidades.

regulación de su ser docente, de su tiempo libre y personal: “no tenemos vida”.

Estas configuraciones escolares que decantan en formas de regulación y auto-regulación afectan a los y las docentes y convierten sus prácticas docentes en experiencias que los y las transforman en: “Los afectos son las potencias, las intensidades, las fuerzas que componen los cuerpos. Son lo que hace que el cuerpo se componga, se descomponga y se recomponga, siempre en relación con otras fuerzas que lo afectan”

Lado B: las afectaciones entre tratar de “llegar a fin de año” y la frustración

En las escuelas secundarias de Caleta Olivia, los sujetos que *hacen escuela*, es decir ponen en práctica un conjunto de acciones para el sostenimiento de la escolaridad de los y las estudiantes. Esto es, el equipo de gestión, docentes, tutores pedagógicos, preceptores, personal administrativo y de maestranza buscan sostener las trayectorias de los estudiantes generando instancias para mantener a los jóvenes, para retenerles, para que no pierdan su escolaridad y para que puedan aprender (Langer, Cestare y Villagrán, 2017). Hablar de formas de autorregulación de las y los sujetos, también supone formas particulares y específicas de pensar, vivir y entender la cotidianeidad escolar desde los sentidos⁶ docentes (Lanni, Langer y Guzmán, 2022).

En el trabajo de indagación realizado respecto a los sentidos docentes surge de manera recurrente la idea en torno a la imagen de un/a docente al cual se le exige cada vez más: actuar, vincularse y desarrollar distintas estrategias para el sostenimiento de la escolaridad de alumnos y alumnos,

⁶ Por sentidos se comprende a las expresiones de las singularidades que son los verdaderos acontecimientos trascendentales y que presiden a la génesis de los individuos y las personas (Deleuze, 1969).

dependiendo de la institución en donde ponen en acción⁷. En relación a esta imagen uno de los docentes entrevistados comentaba lo positivo en relación a lo sucedido en este tiempo (pandemia, pospandemia y modificaciones de lineamientos curriculares):

No a ver... Positivas... más allá del pesimismo que uno ve de cara al futuro, pesimismo, nihilismo, no sé, como le quieras llamar... yo creo que siempre es positivo llegar a fin de año [se ríe] ... no haberse quedado en el medio, porque uno va renunciado. Siempre es positivo llegar a fin de año (José, Docente de Filosofía, Escuela 10).

Este docente refiere a *no haberse quedado en el medio*, a *no haber renunciado* como un logro positivo que siempre debe ser rescatado en el marco del aumento de la exigencia y la intensificación de la labor educativa. Deleuze (2006) plantea el concepto afectación para referir a una relación entre un objeto y el ser afectado, una relación que implica al mismo tiempo a ambos, en este sentido los y las docentes sienten las afectaciones del escenario educativo, donde las dificultades son tantas que *no renunciar* implica ser positivo *más allá del pesimismo que uno ve de cara al futuro*. También, describe la cotidianeidad de estas configuraciones docentes:

Tiene que ver con cómo nos sentimos. La mayoría estamos en dos, tres, cuatro colegios entonces ¿vos que haces? Vos llegas con tu mochila, te levantaste y te fuiste. Yo por ejemplo llego a cañadón y entro dos minutos tarde y así como llego saco las cosas [...]. Muy pocos profes tienen la dicha de tener concentrados sus dos cargos, su cargo en una sola escuela. Entonces te involucras de otra manera (José, Varón, Docente de Filosofía, Escuela N°10).

⁷ Para más detalle ver (Lanni, Langer, Guzmán, 2022) "Ir midiendo el pulso" Estrategias de docentes en escuelas secundarias de Caleta Olivia. En las Jornadas de Educación, Trabajo y desarrollo en pandemia y escenarios pospandemia.

El docente refiere a *no quedarse en el medio* en el marco del aumento de la exigencia de la labor educativa: “*tiene que ver con cómo nos sentimos*”. Ese *sentir* se encuentra estrechamente ligado con los efectos de las regulaciones, las exigencias de esas normativas y solicitudes de, por ejemplo, trabajar por campos con otrxs docentes que trabajan a su vez en varias escuelas multiplicando las tareas y dificultando *no quedarse en el medio*.

Estas afectaciones presentadas por las y los docentes sobre la exigencia y el correr de una escuela a otra *llegar, levantarse e irse* se relaciona a la postulación de Jódar y Gómez (2007) un docente que “ha de ser emprendedor y correr todo el tiempo para no perder el ritmo del training participativo y responsable, en un juego competitivo e individualista que nunca termina. Sujeto permanentemente en curso” (p. 393). Ser emprendedor, correr para no perder el ritmo y ser responsable es la configuración de un docente que, como dice el relato, intenta “llegar a fin de año”. Pero a la vez, es un docente que se frustra, tal como hace referencia otra docente a cómo se siente ella y sus colegas en relación a una baja de contenidos en relación a la totalidad del programa. En este sentido son claros: critican las formas de evaluación y el trabajo por campos o áreas de conocimiento como principal mecanismo de regulación en los contenidos que se enseñan:

Frustrados. Frustrados porque llega un momento en que es como cuando vos manejas un títere que vos lo movés cómo vos querés, hoy el profe se siente de esa forma. Frustrado porque no alcanza a dar todos los contenidos, después porque tiene que elegir los contenidos de los pibes para dar... ¿entendés? Es todo un manoseo del trabajo del profe ¿no? O sea, si vos planificas anual y mensual, vos tenés un registro de lo que vas a ir haciendo y todo esto [...]. Frustrados porque no pueden dar, imagináte que vos tenés programado esta gran cantidad de contenido, y de toda esa cantidad de contenido vos solamente vas a poder dar tres, cuatro, cinco. O elegí a ver. Cuales son más importantes [...] (Jacinta, docente, Escuela 10).

Los docentes expresan su frustración en relación a *querer enseñar* y sentir que los lineamientos les introducen en la inercia de los imposibles pedagógicos. Expresa que *es todo un manoseo del trabajo del profe*, siente que las programaciones no tienen valor ante una regulación que lo lleva a *elegir cuales son más importantes*. Así, la geometría de la cotidianidad en torno a la experiencia del *ser docente* es volátil y cambiante, incluso en un mismo día (Lanni, Langer, Villagrán y Guzmán, 2022). Uno de los docentes entrevistados nos menciona su frustración en relación a no poder dar los contenidos que quisiera y como esto repercute en sus estudiantes:

Y a mí me frustra, por ejemplo, ver un chico en quinto año que no puede leer en voz alta, que le pedís que escriba un párrafo, y no sabe lo que es un párrafo, o que, no escriben. No se animan a escribir porque tienen miedo al error, porque no saben cómo escribir. No son todos, pero son una gran cantidad. Y son chicos, chicas que te dicen, -no, yo quiero estudiar en la universidad-. Y entonces vos pensás y decís, lo estamos defraudando, los estamos estafando a los chicos (José, Docente de Filosofía, Escuela 10).

El docente se siente *frustrado* y culpable porque su sensación es que está *defraudando* a los estudiantes por no poder enseñar los contenidos que planifica y tener que *elegir* contenidos dejando por fuera muchos que serían de utilidad para aquellos que quieran continuar sus estudios en el nivel superior. Los y las docentes sienten que la experiencia poliédrica genera cansancio, por no poder planificar, por no poder enseñar como quisieran, desarticular contenidos, tener que elegir los más importantes y atender cada vez mayores volúmenes de demandas.

Lado C: la volatilidad que baja las expectativas

La volatilidad de la experiencia da cuenta de adecuaciones de planificaciones cuatrimestrales y anuales, hacer un

seguimiento de las trayectorias educativas en el marco de disposiciones curriculares que delimitan (o no) los márgenes entre lo posible y lo no posible para la comunidad educativa. Los y las docentes explicitan que éste no es un condicionante para perder la regularidad en la asignatura⁸:

Y a que hay mucha ausencia ¿no? inasistencia, entonces viene un día, vienen el otro, van, vienen, porque la inasistencia no es criterio de evaluación, porque no es como antes que si faltabas quince veces quedabas libre, pedías la reincorporación diez veces más y sino chau. Entonces, ellos saben que pueden faltar, faltan o llegan tarde, sumado a que a filosofía o te las ponen en las dos primeras horas, o te ponen las dos últimas, entonces o no llega nadie, o están todos dormidos, o todos se quieren ir, entonces... es como muy difícil. A mí me pasa eso, yo tengo filosofía los dos primeros bloques, 7.20 a 8.40 o, las últimas horas de 11.50 a 1.10, ya todos se quieren ir, y vos ahí luchando con tu háganlo por Sócrates ¿no? (José, Docente de Filosofía, Escuela 10).

El docente menciona que las y los estudiantes *saben que pueden faltar, faltan o llegan tarde*. Este comportamiento se presenta como un efecto de las regulaciones sobre el estudiantado y afecta las prácticas pedagógicas haciéndolas inestables y cambiantes. Diseñar, pensar y organizar una clase implica la configuración de un campo social atravesado por el gobierno de los individuos. Ante la ausencia del estudiantado, las regulaciones exigen elaborar un seguimiento de esas trayectorias individuales y (re)planificar sobre ellas, generando más exigencias para las y los docentes. Los lineamientos curriculares generan efectos sobre las subjetividades y los cuerpos de docentes y estudiantes. Siguiendo a Birgin (2000), “impacta sobre los sujetos como mecanismo de autodisciplina, produciendo estructuras cognitivas,

⁸ De acuerdo al régimen académico para el nivel secundario. Acuerdo 075/14. Artículos 39 y 122.

esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable” (p. 222).

En los tiempos que corren la volatilidad de la configuración del ser docente en la provincia de Santa Cruz en escuelas emplazadas en zonas de precariedad urbana, incluye una asistencia fluctuante del estudiantado y la incertidumbre en torno a qué contenidos podrán enseñarse durante el año en el marco de mayores exigencias que no necesariamente implican pensar o reflexionar sobre las formas de enseñanza. Estas exigencias de atender a demandas ajenas a los procesos de enseñanza y a los procesos de aprendizaje, implican efectos en los objetivos que se prevén al inicio del ciclo lectivo. Es como si se tirase de un ovillo de hilo que finalmente corre hacia una *baja de expectativa*:

Cuando uno arma un programa es porque le interesa que el alumno sepa determinadas cosas. Si vos estas dando el 30% del programa estás bajando las expectativas. A eso me refería. Incluso también hemos... eso no sé si estará bien o estará mal, pero también quizás, en la cuestión de expectativa de la presentación de trabajos... yo por ejemplo en la parte de presentación de trabajos visuales he bajado las expectativas... entonces en ese sentido yo he llegado a bajar expectativas... (Rosa, docente de artes, Escuela 30).

La docente refiere a *bajar las expectativas* respecto a qué clase de producción esperar de las y los estudiantes. Menciona dos motivos: en primer lugar, reflexiona en relación a la limitación material del estudiantado para elaborar trabajo del espacio curricular de plástica, comprendiendo que sería solicitar materiales que son costosos para las y los estudiantes y sus familias. Es decir que en el marco de la volatilidad de la configuración docente estos saben que sus estudiantes son excluidos, y lucharán porque sean incluidos (Langer, 2018). Se sostiene en este trabajo de indagación etnográfica que ese estar en la escuela, el asistir, aunque con fluctuación, implica ubicar a la escuela como el lugar de lo posible para los estudiantes (Villagrán, 2020).

Lado D: performatividad docente

Flexibilización para las trayectorias de los y las estudiantes y una figura del docente capaz de amoldarse a los requerimientos que vayan surgiendo *en el curso* de la acción educativa e institucional. Estos contrapuntos implican tensiones de fuerzas y voluntades, involucrando relaciones de poder entre miembros asociados en un conjunto de acciones que se inducen y responden unas a otras (Foucault, 1984). Es decir, se producen polarizaciones como expresiones y efectos de las relaciones de poder de unas sobre otras (Villagrán, 2020). Un docente dice en relación a la búsqueda de soluciones constantes:

Y, no me alcanzan las manos, o sea, durante la semana como que voy y no me puedo sentar porque voy y vengo tratando de encontrar soluciones, de encontrar que estos estudiantes se integran, se conozcan, se interesen por aprobar los espacios... hasta yo mismo aprendiendo naturales para poder enseñarles porque ellos necesitan un adulto que les esté enseñando (Roberto, docente de geografía, Escuela 10).

El docente dice *que no le alcanzan las manos* para encontrar soluciones. En los tiempos escolares que corren atravesados por las racionalidades liberales la flexibilidad y adaptabilidad a los cambios rápidos, continuos e ilimitados (Fraser, 2003) han volcado al docente a la gestión de sí mismo (Grinberg, 2008, 2009): hacerse cargo y ocuparse *de que los estudiantes se integren, se conozcan y se interesen por aprobar los espacio*. La formación ha de ser constante y polivalente para este docente (Sennet, 2008), saber desde geografía a naturales si es necesario. Es decir, que la condición de maleabilidad docente actúa como base para la performatividad. El docente ha de ser *maleable y performativo* (Lanni, Langer, Villagrán y Guzmán, 2022), capaz de aprender a aprender y saber buscar que son los principales atributos y capacidades en la formación de sujetos empresarios de sí (Foucault, 2007). La performatividad, se vuelve

así, como plantea Stephen Ball (2007) una tecnología, donde las críticas, comparaciones y exposiciones como medios de control, desgaste y cambio están puestos al servicio de la productividad y el rendimiento, El docente es llamado a ser performativo, aprender a aprender, a ser motivador (coach), promover el deseo a participar, aumentar autoestimas que parecen deprimidas (Grinberg, 2013) y “*educar la voluntad de hacer*” (Grinberg, 2013: 8).

Lado E: no defraudar a los/as chicos/as es el nuevo sentido político del ser docente

Las exigencias y dificultades no hacen que los y las docentes pierdan de vista el peso político y pedagógico de su labor. Los y las docentes entrevistados sienten el inagotable deseo de enseñar y potenciar a sus estudiantes, pero que sienten que finalmente ese objetivo se escurre de sus planificaciones. Sienten que están *defraudando a los chicos*. Los docentes ahora inmersos en la racionalidad del *sí puedo y el rendimiento* (Han, 2012), inmersos en el pasaje del *deber* al poder se culpabilizan en algún punto por no poder brindar lo que tienen y quieren en términos de conocimiento y enseñanza. Se vuelven en algún punto verdugos y víctimas de lo que ellos y ellas vivencian como una frustración. Sin embargo, a pesar de estas racionalidades en esta expresión se puede identificar un deseo porque esos chicos *no se sientan defraudados*, que puedan adquirir las habilidades necesarias para continuar sus estudios, para avanzar en sus vidas. Se denota un deseo de este docente en volver lo pedagógico más político, y/o lo político más pedagógico (Giroux y Aronowitz, 1992). Sin quitar de la mesa que lo educativo es siempre político debido a la relación existente entre la educación con la lucha por significados, como también por las relaciones de poder, volcando a la educación en una categoría impulsora del proyecto social. En este escenario lograr enseñar implica la posibilidad de obrar con otros y sobre otros, de intervenir, formar, transformar a esos (otros) aprendices. La

formación se presenta como “una posibilidad de trascenderse a sí mismo, ir más allá del entorno propio” (Alliud, 2009).

Lado F: posibilidades

Ante esta configuración de múltiples caras, efectos, yuxtaposiciones y polarizaciones en la experiencia de la docencia en escuelas secundarias de Caleta Olivia los y las docentes no se rinden y comprenden que la escuela ofrece un panorama que aleja de la exclusión y de situaciones de marginación (Langer, Cestare y Martincic; 2018), tal como anuncia una docente:

Y para mi es importantísimo que los chicos vayan a la escuela. Es uno de los pilares de la sociedad. Que el chico tenga la posibilidad de transitar una escolaridad lo más normal posible. Yo creo que no es lo mismo un chico que no termino el secundario, que uno que terminó el secundario. No el sentido de que el chico que termino va a ser mejor, para nada. Pero sí va a tener otras herramientas para manejarse en sociedad después de que termine, siga estudiando o no siga estudiando... (Rosa, docente, Escuela 30).

Que el chico tenga la posibilidad es para esta docente un hecho fundamental para la vida del estudiante independientemente de si este decida continuar con su formación o no. Que estos estudiantes que en su gran mayoría viven en condiciones de pobreza y/o precarización, la posibilidad que los y las docentes mencionan es nada menos que la pregunta por las posibilidades. La posibilidad de otorgar a esos alumnos y alumnas un lugar donde reconocerse, asimismo y con otros como sujetos no capturados por su negatividad sino por su potencialidad (Langer E, 2013). El rol de la escuela es *importantísimo*, pero también el rol docente:

Cuando me preguntas el valor del trabajo docente, mostrarles el mundo, enseñarles el mundo, o el mundo que el docente

tiene para mostrarle y que los chicos lo comprueben con el mundo que traen ellos, y que aprendan a amarlo. Y a amar la vida. Lo que pasa que bueno, no sé si estamos dispuestos a hacer eso, porque implica comprometerte ¿no? (José, docente de filosofía, Escuela 10).

José hace énfasis en *mostrarles el mundo*, esto en correlación con la expresión anterior de *posibilitar*. Posibilitar *que comprueben el mundo, que tengan herramientas, que aprendan a amar la vida*. Sin embargo, se pregunta este docente si están, estamos, todos los y las docentes dispuestos a tomar esa responsabilidad que implica un compromiso alto en un mundo globalizado que cada vez corre más rápido y tiende a dejar más sujetos aislados librados a su propia suerte.

La configuración de una experiencia educativa poliédrica implica el reconocimiento a las formas de ejercicio de poder que configuran los dispositivos educativos y la experiencia docente, las afectaciones que estas generan en los individuos en el marco de una volatilidad que desafía a los y las docentes a resolver en constante movimiento en el marco de un escenario educativo caracterizado por la incertidumbre (Grinberg, 2008) y el *si puedo* (Han, 2012).

Conclusiones finales

Caracterizar los efectos regulatorios en el ser docente implica atender a cómo determinadas tecnologías de gobierno son experimentadas por los sujetos y las instituciones (Grinberg, 2008) en un marco social que tiende a la glorificación del Yo y sus potencialidades individuales (Grinberg, 2008). Hemos descripto tal configuración de experiencias como un poliedro constituido por una multiplicidad de caras que hacen de esta figura geométrica una buena analogía para explicar la complejidad de la labor docente. La docencia se configura en una experiencia poliédrica y cambiante. Para acceder a las “caras” que se doblan y desdobl

conformando un sujeto docente que piensa, actúa y siente. Para ello ha sido necesario acceder a la experiencia en voz de las y los propios docentes. Desde allí, las discusiones en relación a las afectaciones del ser docente durante su labor diaria a partir de los aportes de los estudios en el marco de la gubernamentalidad (Foucault, 1984) que permiten atender a la regulación y auto-regulación de los sujetos.

En las escuelas secundarias de Caleta Olivia, los sujetos *hacen escuela*. Los y las docentes buscan sostener las trayectorias de los estudiantes generando instancias para mantener a los jóvenes, para retenerles, para que no pierdan su escolaridad y para que puedan aprender. (Langer, Cestare y Villagrán, 2017). Estos docentes rescatan *no haberse quedado en el medio, no haber renunciado* como un logro positivo que siempre debe ser rescatado en el marco de las condiciones laborales caracterizadas por la precarización de las relaciones de trabajo. Son docentes que entienden los desafíos históricos y sociales a los que se enfrentan y ponen en valor seguir *en curso*, a pesar de sentir que a veces *no se tiene vida o que se trabaja domingo a domingo*.

La geometría de la cotidianidad en torno a la experiencia del *ser docente* es volátil y cambiante, incluso en un mismo día (Lanni, Langer, Villagrán y Guzmán, 2022). Docentes que planifican sobre la marcha de la incertidumbre y el cambio constante, que *bajan contenidos* por la concatenación de efectos de estas condiciones y regulaciones provinciales. Docentes que se sienten *frustrados* porque quieren mostrar un mundo a sus estudiantes surfеando la inercia de la imposibilidad pedagógica y los claros y oscuros de las regulaciones que les conducen. *Frustrados* porque sienten que *defraudan* a sus estudiantes, principalmente aquellos que quieren continuar sus estudios y que terminan su escolarización con un proceso donde los contenidos *fueron elegidos* y recortados. *Frustrados* porque las posibilidades de transformación social desde la dimensión educativa se vuelve un desafío lejano para la escuela secundaria de Santa Cruz.

El trabajo en las escuelas en el marco de la pobreza urbana y las sociedades del rendimiento genera una profundización de angustias, temores, miedos, inestabilidades, tensiones, precariedades, desbordes, saturaciones, desalientos, descontentos, así como también ilusiones, posibilidades, obstinaciones, esperanzas y luchas (Langer, 2020). Observamos cómo esta experiencia poliédrica se encuentra atravesada por el compromiso, la implicancia de aquellos sujetos que trabajan en las escuelas y hacen acciones para no perder a sus estudiantes, una bandera (Langer, Cestare, Villagrán, 2015).

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Aeronowitz, s. y Giroux, H. (1992). *Maestro, formación, práctica y transformación escolar*. Editorial Miño y Dávila.
- Alliaud, A. Y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor S.A.
- Bedcarratx, Valeria (2020). “Seguimos educando ¿pero... cómo? Reflexiones en torno a continuidades y rupturas en la vida escolar en tiempos de pandemia” en *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Birgini (2020). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En “La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo. CLACSO. Pp.221- 239.
- Byung-Chul-Han (2012). “Más allá de la sociedad disciplinaria”, en *La sociedad del Cansancio*. Pp. 25 – 31. Herder: Editorial España.
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Paidós.

- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Editorial Pre-Textos.
- Duccio Trombadori.(2010). “Pensamientos, obras, omisiones del último maitre-à-penser”. Amorrortu editoriales.
- Foucault, M. (1984). Cómo se ejerce el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow. M. Foucault. *Un Parcours Philosophique*. Editions Gallimard.
- Foucault M (1999). Obras esenciales III. Paidós Básica.
- Foucault, M. (1991). “La Gubernamentalidad”. En AA.VV., *Espacios de Poder*. La Piqueta. Foucault, M. (2000). *Microfísica del poder*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). La gubernamentalidad. En G. Giorgi & F. Rodriguez (Comps), *Ensayos sobre biopolítica* (pp. 187 -215) Paidós.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, N. (2003). “¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, año XLVI, núm. 187, pp. 15-33
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). “The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research”. Aldine de Gruyter.
- Grinberg S. (2008). Educación y poder en el siglo XXI. “Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento”. Miño y Dávila.
- Grinberg S, (2013). Sociedad de la Información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del Management. *Hacia una Genealogía*. *Revista Horizontes Sociológicos*. Año 1, N° 2.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. 1ed., 1 reimpr. Paidós.
- Jódar F, y Gomez L. (2007). “Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*

va. ISSN (Versión impresa): 1405-6666 <https://bit.ly/41xKnnO>.

- Lanni, Langer, Guzmán, Villagrán (2022). “Tener ganas de estar maleable: efectos regulatorios y presteza en escenarios de re- configuración de la vida escolar”. II Congreso Internacional de Ciencias Humanas. 9,10 y 11 de noviembre de 2022. Universidad Nacional de San Martín. <https://bit.ly/47d9IEG>
- Langer (2013). “Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control. Prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín.” Noviembre de 2013. 442 páginas.
- Langer (2013). “Contraconductas y escolarización en contexto de pobreza urbana en Argentina”, *Magistro* 7(14), pp. 297-334.
- Langer, E, y Cestare, M, (2013). “La regulación de las conductas en la escuela y las formas de oposición. Las transformaciones de la disciplina al control escolar desde las voces divergentes de docentes, estudiantes y padres” *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorio y d.*
- Langer, E, Mariela Cestare, Martincic, H (2019). “Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal”- ICT- UNPA-210-2019.
- Langer, Cestare, Villagrán (2015). Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz. Pp. 1 -10.
- Langer, E. (2016). “Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina.” *Revista de Ciencias Sociales y Humanas Universitatis*. Ecuador, N° 24.
- Langer, E. (2018). “Luchas contra la exclusión y por la inclusión en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana”. En *Los desafíos de la educación inclusiva. Actas del 4º Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa*. Unipe

Editorial. ISBN 978-987-3805—36-3. Pp. 339- 346.
Páginas totales 663.

Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social?, del territorio de gobierno. Reconfiguración del territorio de gobierno. 25, 111–150.

Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.

Stephen J. B. (2007). Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad. *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 15, número 002.

Villagrán C. (2018). “Mirarse a uno mismo: Acerca de la afectación como engranaje clave de las políticas de reforma curricular”. *Education Policy Analysis Archives*, 26(42). <https://bit.ly/3vdIC39>

Villagrán C. (2020). “Vida escolar de la reforma de la educación secundaria: polarizaciones, disputas y apuestas.” *Praxis educativa*, Vol. 24, No 1 enero – abril 2020 – ISSN 2313-9334X. pp. 1–12. DOI: <https://bit.ly/48tGJOE>

La mujer indígena es territorio

*Reflexiones sobre el XIV ENPO,
desarrollado en la UNCo*

SUYAI GARCÍA GUALDA¹

A modo de introducción

Entre los días 28, 29 y 30 de octubre de 2022 se desarrolló en la sede central de la Universidad Nacional del Comahue el 14to. Encuentro de Naciones y Pueblos Originarios. Este evento congregó a representantes de diferentes pueblos y naciones originarias que habitan el territorio de Puelmapu (actualmente Argentina) de norte a sur. Los principales objetivos que persigue el ENPO es consolidar un espacio político que favorezca y aporte a la libre determinación de los pueblos y naciones originarias; construir una agenda propia que oriente el accionar político a lo largo y ancho del país; y propiciar el reencuentro entre hermanos-as-es de diferentes pueblos y naciones con distintas historias y trayectorias de vida, aunar esfuerzos y luchas en defensa de los territorios comunitarios y otros bienes comunes estratégicos. A tal fin, el Encuentro que tuvo lugar en la provincia de Neuquén -región norte de la Patagonia argentina- se estructuró en cinco ejes temáticos, a saber: (1) Territorio; (2) Cosmovisión y Buen Vivir; (3) Mujeres de pueblos originarios; (4) Napalpi: reconocimiento del genocidio; (5) Plurinacionalidad.

¹ IPEHCS-CONICET/UNCo, GETEP-Cehepyc/UNCo.

En este escrito nos interesa centrarnos, espacialmente, en el debate y las conclusiones a las que se arribaron en el grupo de trabajo sobre Mujeres de los Pueblos Originarios. Pues, entendemos que, en un contexto de exacerbadas desigualdades, producto de un modelo de desarrollo económico basado en el extractivismo, los territorios-tierra y cuerpos-territorios de las mujeres indígenas (más aún de las mapuce) se convierten en zonas de sacrificio y cuerpos-sacrificables, respectivamente. Pese a ello, estas mujeres irrumpen en el escenario político como parte de Pueblos Naciones preexistentes y se atreven a cuestionar el orden establecido, tanto al interior de sus propias comunidades como de cara al Estado (en sus diferentes niveles de jurisdicción) y a la sociedad civil no indígena. Es decir, discuten las múltiples injusticias que padecen producto de estructuras de poder basadas en el género, demandan el reconocimiento de su identidad originaria y cuestionan, además, la desigualdad estructural y el empobrecimiento a la que son expuestas las comunidades, tanto rurales como urbanas.

A nuestro parecer el nodo problemático consiste en desentrañar de qué forma se pueden instrumentar políticas sensibles a la diversidad y adecuadas a las necesidades particulares y diferenciadas de la ciudadanía en clave étnica, de géneros y territorial que sean capaces de superar la violencia y el racismo epistémico, la asimetría de poder y las jerarquías que se han consolidado históricamente. Por ello, en el presente trabajo, pretendemos analizar el documento elaborado por las mujeres originarias que se hicieron presentes en el XIV ENPO, escrito que sintetiza el diálogo y la construcción colectiva que consiguieron sobre diferentes tópicos, tales como: identidad-es; violencia-s; y conocimientos. Creemos, además, que la Universidad como espacio posibilitador para el diálogo colectivo e intercultural es un hecho que merece ser atendido y puesto en valor, ya que en esta arena (como en muchas otras) todavía la interculturalidad se presenta como una deuda pendiente. A tal fin, intentaremos poner foco en tres dimensiones vitales

para alcanzar la justicia social, de géneros y epistémica que estas mujeres demandan: reconocimiento-redistribución-representación (participación).

i. Identidad-es

No hablamos sólo de deudas de los Estados, sino de deuda para vivir. (Gago, 2021)

Sin ánimo de adentrarnos en los debates teóricos en torno al concepto de identidad e identidades, nos interesa rescatar esta noción a partir de la discusión que se suscitó en el encuentro. ¿De qué manera se reconocen mujeres originarias? ¿Cómo se posicionan de cara a la estigmatización y a los discursos de odio en auge? Estos fueron algunos de los muchos interrogantes que guiaron el intercambio entre las asistentes. Entendemos que las identidades son o constituyen sitios de resistencia y disputa política, son dinámicas y cambiantes, históricas y procesuales (Restrepo, 2006). Por tanto, como dice Floya Anthias (2006), la pertenencia y las identidades tienen que ver con la política y la ideología, con la práctica y la experiencia vivida. Las participantes afirmaron que son parte de pueblos y naciones históricamente avasalladas, primero por colonialismo y luego por el Estado moderno. Se trata de mujeres con identidades diversas, provenientes de diversos colectivos y organizaciones; son mujeres, madres y trabajadoras. Y, en ese sentido, como mujeres de la clase trabajadora deciden pronunciarse contra la explotación de clase.

“La deuda es con nosotras, No al FMI” fue un lema que se escuchó esos días en los pasillos de la universidad. Pero ¿por qué hablar de endeudamiento en el ENPO? En la actual etapa de acumulación capitalista, la desposesión se conjuga con el despojo al interior de las relaciones mercantiles ya instituidas y en confrontación con otras matrices civilizatorias: “el incremento de la explotación en la relación salarial

y la acumulación por despojo aparecen superpuestos y combinados, aunque en una escala infinitamente superior dadas las innovaciones científico-tecnológicas” (Roux, 2008: 7). De este modo, las mujeres originarias que padecen el saqueo territorial desde épocas de conquista y colonización ven sobre determinada su situación de pobreza y agravadas sus condiciones de vida producto de la precarización laboral, los bajos salarios, la desigualdad y la brecha de género existente en el mundo del trabajo. De modo que sus experiencias de vida muestran la importancia de advertir de qué manera se imbrica el racismo estructural con la desigualdad de género y de clases.

Y, esto no es todo, como dice Verónica Gago (2021), hablar de “deuda” no remite exclusivamente al endeudamiento externo, sino que invita a pensar en cómo éste se derrama como “endeudamiento doméstico” en los hogares, comunidades y familias. En palabras de la autora:

la deuda pública estatal se traduce en políticas de ajuste, de empobrecimiento, y eso inevitablemente prepara la situación para que todes vivamos endeudades. Es decir que la deuda, como decimos nosotras, se convierte en una obligación. Ya ni siquiera para cuestiones excepcionales, sino deuda para vivir. La reproducción social de la vida personal y colectiva (Gago en Marchini y Waldhüter, 2021).

La pandemia agudizó este endeudamiento doméstico que denuncia Gago (2021), ya que supuso una profundización de las tareas de reproducción y cuidados en el seno de los hogares, lo cual recayó mayormente en las mujeres. Recordemos que, como afirma la norteamericana Nancy Fraser (2008), las desigualdades de género descansan en la división sexual del trabajo (trabajo productivo-remunerado y reproductivo-no remunerado), y en un orden de géneros androcéntrico que subordina y desvaloriza todo aquello femenino y feminizado. Por tanto, según esta pensadora, el género es una categoría bivalente que pone de relieve la imperiosa necesidad de pensar de manera articulada a las

políticas redistributivas y de reconocimiento de las diferencias con el fin de alcanzar la tan añorada justicia social y de géneros. En esta dirección, entendemos fundamentales las conclusiones a las que arribaron las mujeres originarias en el ENPO al afirmar que “las mujeres originarias nos ocupamos de múltiples trabajos. Trabajamos en la siembra y la cosecha. En la producción de alimentos, en la crianza de animales. Hacemos artesanías, estamos empleadas en distintos sectores, estamos precarizadas y empobrecidas [...]. Nos encontramos sobrecargadas de trabajo no pago” (Confederación Mapuce de Neuquén, 2022).

Como dijimos, la pandemia empeoró la situación de las mujeres en general y de las originarias en particular. La sobrecarga de trabajo y de cuidados se solapó también con otros derechos que se vieron vulnerados, por caso el derecho a la información y a la conectividad. Gago señala al respecto: “lo que vimos durante el año pasado fue, por un lado, una situación de aceleración y profundización de la deuda, una situación de emergencia que se convertía en fuente de nueva deuda, como la situación de emergencia habitacional, y también otra cosa que relevamos y discutimos bastante el año pasado fue, por ejemplo, cómo hay una relación muy perversa con el aumento del trabajo doméstico, como hacer la tarea escolar con les hijes en las casas. Para eso necesitas un mayor uso de conectividad en el teléfono, de datos o wi-fi, lo cual genera mayor trabajo reproductivo no pago y eso nos genera deuda” (2021). Al respecto las mujeres en el ENPO afirmaban que es fundamental garantizar el acceso a información de calidad, ya que eso también favorece la posibilidad de participar y exigirle al Estado el cumplimiento de los derechos reconocidos formalmente.

Estas mujeres no solo denuncian la doble y hasta triple jornada laboral que cargan, sino que también dejan ver de qué forma las afecta la dependencia y el control económico que los varones originarios ejercen sobre ellas. Así, la violencia económica y patrimonial comienza a ser un tema central en el debate que se anuda con otras múltiples formas

de violencia que emergen en los relatos y testimonios de las asistentes, violencias que obturan sus derechos como mujeres y originarias, violencias que se erigen como murallas ante la acción política de las mujeres organizadas. Así es que ellas apalabran las injusticias y denuncian que, muchas veces, el dinero que ingresa a las comunidades, a través de programas y otras formas de aporte del Estado y organismos internacionales, es administrado casi exclusivamente por los varones que ofician de autoridades. Por ello, demandan que el Estado atienda sus demandas específicas y promueva políticas distributivas orientadas a las mujeres originarias; es decir, reclaman propuestas de desarrollo económico que fortalezcan la autonomía y el empoderamiento de las mujeres originarias, atentas a sus cosmologías y cultura.

ii. Violencia-s

La violencia es un tema de salud pública. (ENPO, 2022)

En una coyuntura marcada por el avance del modelo neoeextractivista, los cuerpos y territorios de las mujeres originarias sufren una nueva arremetida y padecen múltiples formas de opresión que obedecen a la interseccionalidad entre género, etnia, clase y también a la, histórica, fusión de patriarcado y racialización. Si bien son sujetas de derecho, hoy en día perduran numerosas barreras que imposibilitan el pleno acceso y goce a los derechos que les han sido consagrados en la normativa nacional e internacional vigente. Por tanto, son mujeres que viven una ciudadanía restringida, es decir, se trata de mujeres que se enfrentan a múltiples formas de violencia y vulneración de derechos. El avance del extractivismo en los territorios del sur global ha reeditado mecanismos de terror étnico y de géneros que datan de épocas de la conquista y colonización y que se traducen en formas de repatriarcalización de los territorios-tierra y cuerpos-territorios: “las actividades extractivas configuran

en los territorios un nuevo orden patriarcal, que confluye, se enraíza, profundiza y reactualiza la existencia de relaciones machistas previas” (García Torres *et al.*, 2020, p. 32).

No resulta llamativo, entonces, que las mujeres en el ENPO aseveraran sin más que: “padecemos violaciones, abusos sexuales, violencia física, psicológica y económica. También somos víctimas de femicidios y suicidios. Nuestras mujeres también mueren en los territorios por abortos clandestinos” y, agregan, “necesitamos poder denunciar y que se nos escuche. Carecemos de instancias específicas para hacerlo. Además de la ausencia de comisarías de la mujer o delegaciones municipales dedicadas a género que nos afecta a todas, están aún más lejos de incorporar la perspectiva y cosmovisión de las mujeres originarias” (Confederación Mapuce de Neuquén, 2022).

Aquí emerge con nitidez el valor de preguntarse si el patriarcado es o no una categoría transcultural válida y, en consecuencia, de conocer los aportes teóricos que pensadoras y activistas indígenas han hecho a los feminismos latinoamericanos. El reconocimiento de las diferencias identitarias y culturales es clave para pensar políticas para la igualdad de género; por ende, la perspectiva interseccional se convierte en una tarea todavía pendiente. También queda por delante tejer lazos, puentes y formas otras de articulación entre las agendas propias de los feminismos y las mujeres originarias. Todavía existe una profunda distancia entre ciertos sectores feministas y las reivindicaciones de las mujeres de los pueblos originarios. A su vez, vemos que la masificación de la interseccionalidad como discurso político ha contribuido a cierta despolitización del término y ha opacado numerosas alternativas comunitarias y colectivas, lo cual se observa al implementar políticas de estado tendientes a combatir y erradicar la violencia de género contra las mujeres. Muchas veces se trata de planes y programas que caen en saco roto al momento de su territorialización, pues desconocen la realidad y las experiencias vividas de un gran número de sus destinatarias. Pero esto no es todo,

también de sus conclusiones se desprende la importancia que tiene la toma de la palabra, ya que esto supone *apalabrar* las múltiples violencias y, también, recuperar sus lenguas tradicionales, cuestión vital y estratégica en términos de la lucha identitaria que despliegan como pueblos y naciones preexistentes. La palabra es una herramienta necesaria, tanto para denunciar situaciones de violencia que obstaculizan la participación política de las mujeres como para contribuir a la lucha del Pueblo en su conjunto. La palabra posiciona a las mujeres en espacios de toma de decisiones, pues no podemos olvidar que el silencio ha sido un arma de dominación sumamente eficaz. Apalabrar, denunciar, gritar es la forma de romper el silencio que oculta e invisibiliza la violencia extrema, la apropiación de los cuerpos, comprendidos como territorios de conquistas, y con ello, la aniquilación de sus saberes. Apalabrar es también una forma de conquistar la arena del reconocimiento, ya que como dice Espinosa Damián (2010): el reconocimiento pasa por la palabra, quienes no hablan y no participan en el diálogo social, no existen.

La “voz propia”, es un instrumento político (Bidaseca en Sciortino, 2021) clave tanto para denunciar situaciones de violencia, como para cuestionar y superar las barreras que dificultan la participación política de las mujeres, sin que ello suponga poner en riesgo la lucha de sus Pueblos y Naciones. Entre sus conclusiones se puede leer “algunas pudimos decir basta a que nos violenten, las que nos organizamos y entendemos que nuestras voces se pueden escuchar. Nos estamos acompañando y fortaleciendo con nuestra propia organización como mujeres”. Aquí irrumpe la tercera dimensión de la justicia a la que refiere Nancy Fraser (2008), la representación en términos de paridad participativa.

En el documento que resume las principales conclusiones del grupo de trabajo podemos leer: “los lugares de dirección y autoridad de nuestras organizaciones y espacios siguen siendo ocupados por varones. Muy pocas mujeres

tenemos roles políticos dentro de las comunidades” y, en relación con esta situación, agregan “queremos participar activamente de los procesos de decisión”. Cabe señalar, como expone Sosa (2014), que para Fraser la dimensión política de la justicia, la representación, no debe reducirse a la mera posibilidad de expresión y a la paridad cuantitativa, sino que requiere de sistemas normativos y de protección capaces de ser representativos de la multiplicidad social y cultural. Al respecto, las mujeres que participaron del debate hicieron énfasis en la importancia de recuperar el sentido de lo colectivo, resaltaron la importancia que tiene la toma de decisiones de forma democrática y asamblearia, es decir, una forma de participación horizontal que priorice el consenso. Esto no solo supone poner en jaque la lógica occidental e individualista de la política, sino que invita a poner fin al androcentrismo y el sexismo que prima en las organizaciones comunitarias y supracomunitarias.

iii. Conocimientos

La mujer indígena es territorio. (ENPO, 2022)

De sus diálogos se desprende que las múltiples formas de violencia que les afectan deben ser atendidas y resueltas a partir de políticas (redistributivas, de reconocimiento y participación) sensibles a la diversidad cosmológica y cultural. Por ello, se focalizan en la necesidad de elaborar protocolos de acción, que partan de entender que la violencia es un problema de salud pública que tiene múltiples consecuencias, como la depresión, los suicidios, femicidios, etcétera. Y, para esto, se requieren de transformaciones estructurales orientadas a regular la propiedad comunitaria de los territorios; pues la proyección de la vida -de las mujeres y sus comunidades- está sujeta a la defensa del territorio y otros bienes comunes estratégicos, como el agua. Sin territorio no es posible el conocimiento ancestral. Sus experiencias

y relatos, muchas veces duros y desgarradores, dejan ver que se trata de mujeres que se posicionan en defensa del territorio-tierra y los saberes ancestrales de sus Pueblos. En la mayoría de sus culturas y cosmovisiones el territorio no se acota al “recurso tierra”, en tanto mera materialidad, sino que supone un concepto complejo e integral que refiere a todo el universo o mejor dicho al pluriverso, en tanto involucra a la vida humana y no humana.

Se trata de concepciones que rompen con la racionalidad occidental propia de la modernidad capitalista. Y, en consecuencia, implican formas otras de pensar y abordar los procesos de salud-enfermedad-atención-muerte, los cuerpos —y las corporalidades— y las formas de ser/estar en el territorio tierra. Es por esto por lo que identificaron las siguientes acciones como trascendentes para el resguardo del conocimiento ancestral:

1. La recuperación territorial. En este sentido, se conversó sobre los procesos de judicialización y criminalización que tienen lugar en el sur, sobre todo de la privación ilegítima de la libertad de las presas políticas mapuce en Río Negro. En esta misma dirección, se habló de la necesidad de resguardar espacios sagrados y ceremoniales del avance de sectores privados en alianza y complicidad con el Estado.
2. Propiciar métodos tradicionales de cultivo. En relación con este punto, compartieron experiencias que promueven la desintoxicación de semillas, lo cual resulta indispensable para el rescate de la medicina ancestral. Sobre esto se hizo especial énfasis en la imperiosa necesidad de fortalecer los sistemas de salud ancestrales.
3. Revalorizar el arte y recuperar los idiomas de sus pueblos y naciones.
4. Promover la educación intercultural bilingüe.

Respecto a la posesión del territorio, entendemos necesario señalar que es factible observar cómo confluyen las

demandas por reconocimiento en términos sexuales y de género con las demandas por reconocimiento étnico y su correlato con la distribución de recursos materiales al interior de los pueblos. Pues, muchas mujeres denunciaron que muchas veces deben abandonar la comunidad o son expulsadas por varones violentos que niegan y desconocen sus derechos como mujeres indígenas. Esto deja ver que en muchos casos las demandas por reconocimiento de las mujeres (y otras identidades de género no heteronormadas) se han visto subordinadas a demandas colectivas de los pueblos y naciones en su conjunto (por reconocimiento y redistribución), lo cual ha generado y perpetuado desigualdades económicas y de género.

Por otra parte, respecto al punto 3, creemos que la toma de la palabra en sentido amplio es una estrategia de acción política fundamental en mano de las mujeres en tanto hacedoras y reproductoras del conocimiento ancestral. La toma de la palabra por parte de las mujeres supone la participación en procesos deliberativos, la recuperación de saberes ancestrales que incluyen la práctica del telar y el idioma tradicional y la visibilización de múltiples formas de violencias. Pensar la revitalización lingüística como estrategia política supone comprender que se trata de demandas complejas que lejos están de circunscribirse a la esfera del reconocimiento formal. Con esto, queremos decir que la revitalización de las lenguas originarias va mucho más allá de preocupaciones meramente lingüísticas, es una forma de denuncia del saqueo y un modo de resistencia activa. Aquí surge la necesidad de pensar en términos interseccionales las demandas y reivindicaciones originarias, pues entendemos que es imposible pensar en justicia social desconociendo la complejidad de la realidad que afecta a la vida y a los cuerpos-territorios de las mujeres.

Notas finales: la universidad como territorio fértil para sembrar interculturalidad

Por último, y para cerrar esta ponencia breve, respecto a la educación intercultural queremos destacar algunos aspectos que entendemos centrales. Por un lado, hay que decir que la interculturalidad que enarbolan diferentes instituciones y organismos públicos suele ser funcional a los intereses dominantes y profundamente contradictoria. En este sentido, la injusticia cultural, el reconocimiento erróneo o la falta de reconocimiento, obtura la revitalización lingüística de los pueblos indígenas. Y esto, claramente, impacta en otras esferas de la vida limitando el acceso a la educación, al sistema de administración de justicia, al mundo laboral, al sistema de salud público, etc. Es por ello, que a la par de políticas de reconocimiento se requieren, en términos de Fraser, políticas que transformen las estructuras a fin de sortear las desigualdades económicas, políticas y culturales para superar lo meramente simbólico y discursivo. En nuestro país la educación intercultural bilingüe está dirigida principalmente a las poblaciones originarias en zonas rurales, desconociendo las múltiples y diversas identidades que se experimentan en la urbanidad y reproduciendo una visión esencialista de los-as-es indígenas.

De este modo, vemos cómo la interculturalidad queda trunca y totalmente alejada de la heterogénea realidad argentina. En este sentido, como expresa Fidel Tubino, estas políticas “antes que interculturales son bilingües” (2018: 7). Y, siguiendo al mismo autor, pensamos que, en numerosas oportunidades, las denominadas políticas interculturales no son acompañadas por partidas presupuestarias acordes y tienen un escaso impacto territorial en las comunidades y población objetivo. Es por esto por lo que entendemos de vital relevancia que se logre superar la antítesis reconocimiento redistribución en las políticas cuya finalidad es garantizar la equidad y justicia social, pues las injusticias

sociales son multidimensionales e interseccionales. Por tanto, como asevera Tubino: “una política intercultural de reconocimiento tiene por esto que hallarse articulada desde el inicio con políticas redistributivas y participativas de carácter transformativo, y no solo afirmativo” (2018: 7).

Por todo esto, en esta presentación, decidimos reivindicar el hecho de que una universidad pública que se erige en territorio mapuce, con logo mapuce, estudiantes y docentes mapuce, se abra a la posibilidad de ser reapropiada y resignificada por estos colectivos históricamente excluidos de los “templos del saber”. Hasta no hace mucho la UNCo dictaba clases de mapuzugun como lengua extranjera. Por ende, el izamiento de la wenu foye como, también, la realización del XIV ENPO en la sede central son una pequeña luz que nos ilusiona con la posibilidad de un real diálogo de saberes intercultural que supere lo meramente simbólico y apueste por transformaciones estructurales a mediano y largo plazo. Hasta aquí, al menos en Argentina, la interculturalidad y, en buena medida, también la interseccionalidad asoma como una deuda pendiente en la arena de las políticas públicas. Sin embargo, confiamos y apostamos a una educación ciudadana intercultural y sensible al género como base del pacto social de las democracias justas e inclusivas de la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Anthias, F. (2006). Género, etnicidad, clase y migración; interseccionalidad y pertenencia transnacional. En Rodríguez Martínez, P. (ed.). *Feminismos periféricos. Discutiendo las categorías sexo, clase y raza (y etnicidad) con Floya Anthias*. Granada: Ed. Alquila.
- Confederación Mapuce de Neuquén (9 de noviembre de 2022). Pu zomo de la Zonal Lafkence entregan conclusiones del 14° ENPO a

- la ministra Ayelén Mazzina Guinazú. Recuperado de <https://confederacionmapuche.org/puzomo-de-la-zonal-lafkence-entregan-conclusiones-del-14-enpo-a-la-ministra-ayelen-mazzina-guinazu/>
- Espinoza Damián, G. (2010). Mujeres indígenas y territorios. En Rodríguez Wallenius, C (Coord.) *Disputas territoriales. Actores sociales, instituciones y apropiación del mundo rural*. México: UAM Unidad Xochimilco.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder.
- Restepo, E. (2006). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5(1).
- Roux, R. (2008). Marx y la cuestión del despojo. Claves teóricas para iluminar un cambio de época, *Herramienta*, 38.
- Sciortino, S. (2021). *La lucha de mujeres es un camino*. Prohistoria ediciones.
- Sosa, R. (2014). La justicia con prisma de género en el mundo del trabajo globalizado. Notas críticas desde América Latina. En M. A. Carbonero Gamundí y S. Levín (Coords.), *Injusticias de género en un mundo globalizado. Conversaciones con la teoría de Nancy Fraser* (pp. 177-209). Rosario: Homo Sapiens Ed.
- Tubino, F. (2018). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Fhi. Forum historiae iuris*, 27, pp. 1-12, disponible en <https://bit.ly/4auZRgw>

Un Pueblo en movimiento constante

Articulaciones político-afectivas a través del rewe

MALENA PELL RICHARDS¹, KAIA SANTISTEBAN² Y MARCELA TOMÁS³

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos trabajar con la noción de “movimiento” para reflexionar acerca de lo que consideramos un movimiento político-afectivo por el *rewe* (espacio ceremonial). Para esto indagaremos en algunas experiencias de “estar en lucha” que actualmente se encuentran en curso por la defensa de los territorios y *rewe küf* (espacios ceremoniales) frente a políticas estatales y concepciones hegemónicas. Estas luchas, llevadas adelante por comunidades, familias e integrantes del Pueblo mapuche y mapuche-tehuelche de las provincias de Neuquén, Río Negro y Chubut, implican la defensa tanto de sus territorios como de los *rewe* que allí habitan. Por un lado, abordaremos la iniciativa de la Confederación Mapuche de Neuquén para declarar al volcán Lanín como “Sitio Sagrado Natural Mapuche”. Por otro lado, nos centraremos en el reciente desalojo de la comunidad Lafken Winkul Mapu para analizar los desacuerdos que suscitan al reclamar al Estado -en sus diferentes agencias como Parques Nacionales y Ministerios- el compromiso y

1 UNRN -IIDyPCa -CONICET.

2 UNRN -IIDyPCa -CONICET.

3 UNRN -IIDyPCa.

responsabilidad que sienten como Pueblo para asegurar el resguardo del *rewé*.

A partir de estas experiencias es que nos interesa abordar la idea de movimiento, como una categoría que involucra junturas y conflictividades entre trayectorias de lucha diversas, pero que en determinados contextos se aúnan en tópicos comunes con el propósito de enmarcar una lucha más amplia como Pueblo hacia organismos del Estado.

Como es de público conocimiento el 4 de octubre del 2022 efectivos de la Gendarmería Nacional desalojaron a la comunidad mapuche de Villa Mascardi (a 45 kilómetros de Bariloche, Río Negro). Durante el violento y desmedido operativo que comenzó alrededor de las 7:30 de la mañana, se llevaron detenidas a mujeres y niñas. Esta acción fue emprendida por las fuerzas de seguridad del Comando Unificado en un operativo que se encontraba a cargo de la jueza Silvina Domínguez. Varias quedaron recluidas en la sede de la Policía de Seguridad Aeroportuaria (PSA) en el aeropuerto de Bariloche, luego algunas de ellas trasladadas a la sede del Cuerpo de la Policía Montada de la Policía Federal Argentina en Palermo (CABA) para luego ir al penal de mujeres de Ezeiza en Buenos Aires.

Tomando en consideración experiencias similares de expropiación y despojo en varias comunidades de *Puelmapu* (zona argentina del territorio mapuche), es que al día siguiente de la represión en la comunidad Winkul se acercaron autoridades ancestrales de comunidades de Neuquén, de Río Negro y de Chubut, quienes supieron desde ese momento qué es lo que estaba en juego (Ramos, 2022). Al reflexionar sobre estos procesos de formación de comunidades, como es el caso de la Lof Lafken Winkul Mapu, comprendimos que la constitución de un *lof* no es algo estanco, sino que es un proceso dinámico y cambiante en función de las historias –contextos de violencia, imposición y hegemónías– que lo atraviesan desde afuera y de las trayectorias

de distintas personas y familias que lo transforman desde adentro (Cañumil y Ramos, 2016).

En las diferentes instancias que fueron sucediendo, desde mesas de diálogo, reuniones con Parques Nacionales, *txawün* (encuentros o parlamentos) y ceremonias es que fueron aconteciendo las junturas, articulaciones y des-articulaciones entre trayectorias diversas que hacen a este movimiento. El levantamiento de la *machi* del Lof Lafken Winkul Mapu se ha dado en consonancia con muchos otros en otras comunidades y esto genera nuevas formas de articulación política, más allá de las diversas trayectorias organizacionales o las distintas expresiones políticas. Es a partir de poder acompañar algunos de estos eventos -y conversaciones mantenidas con distintos interlocutores- desde nuestro rol como antropólogas que compartimos algunas reflexiones.

2. Antecedentes y junturas

En el proceso a lo largo de esa trayectoria, cada habitante hace una senda. Donde los habitantes se reúnen, los caminos se entrelazan, como la vida de cada uno está atada a la del otro. Cada entrelazamiento es un nudo, y cuanto más las líneas de la vida se entrecruzan, mayor la densidad del nudo. (Ingold, 2015: 14)

Días después del desalojo, la jueza federal subrogante Silvina Domínguez ordenó a las autoridades de la Administración de Parques Nacionales (APN) “preservar el *rewe*, que es el espacio de culto, que levantaron los miembros de la comunidad mapuche Lafken Winkul Mapu” (Diario Río Negro 2022). En el mismo escrito ratificaba que se había consumado el desalojo y la destrucción total de las casas de los integrantes de la *lof*. La decisión de la jueza fue replicada desde la junta vecinal de Villa Mascardi, que se declaró en contra de esta medida. Por motivos diferentes, también la

propia comunidad y otras personas involucradas con el *rewe* manifestaron su desacuerdo. Sobre esto último volveremos más adelante.

La tarea de preservación otorgada a Parques en este contexto hace referencia a otros espacios ceremoniales que, como este, involucran a muchísimas personas en el sostenimiento del mismo, implicadas espiritualmente a través de diferentes trabajos. El antecedente que resonaba más, justamente por lo colectivo y pero también por ciertas relaciones que ahora explicaremos de modo más profundo, es la pampa ceremonial, *lelfün* o *rewe* que se encuentra sobre el Volcán Lanín. Este espacio fue recuperado hace casi 20 años. Para poder organizar las tareas que demanda el resguardo del mismo hay un círculo de autoridades filosóficas que se conformó en el año 2006, y que reconocidos *logko* y *pillan kushe* de la zona integraron, en algunos casos hasta la actualidad. Aunque existen algunas percepciones por parte de ciertos trabajadores del APN (específicamente en intendencias del Parque Nacional Lanín y Parque Nacional Nahuel Huapi) de que el hecho de que Parques habilite ese uso fue un acto de restitución, esto dista bastante de la realidad. Sin embargo, en la heterogeneidad de quienes componen la institución se encuentran algunos trabajadores, –desde guardaparques a aquellos que integran los espacios de co-manejo– que son conscientes del trabajo que suscita y demanda este espacio a las personas mapuche que están involucradas o participan de ceremonias que allí se levantan. Las tareas de la APN en los momentos de *gellipun* recaen en autorización de la fecha que presenta el círculo de autoridades, colaboración en el abastecimiento de agua y, principalmente, el cierre de la senda de ascenso a cumbre del volcán durante los 4 días que dura la ceremonia. Exactamente dos meses previo al desalojo sufrido por la Lof Laken Winkul Mapu, por medio de la Resolución 484 del Directorio de la Administración de Parques Nacionales, el 4 de agosto del 2022 se hace público que finalmente se declararía al volcán Lanín como Sitio Sagrado del Pueblo

mapuche-tehuelche. Dicho reconocimiento se mantuvo por 48 horas. Después de ese lapso –y pese a la movilización de comunidades y organizaciones en la intendencia del PNL en San Martín de los Andes– fue ampliamente repudiado y derogado.

La resolución hallaba su justificación en –y según lo expresado por APN– el hecho de haber dado lugar al pedido de las comunidades mapuche de la zona, nucleadas en la organización mapuche Confederación Mapuche del Neuquén. Explicaron que entendían como sitio sagrado a aquellos lugares, áreas de agua o tierra que tienen especial significado espiritual para los pueblos y comunidades, donde el sentido de sacralidad se vincula a la vida, en cuanto a su origen, sostenimiento y continuidad, así como al territorio, enlazándose con los conocimientos y relaciones culturales de un pueblo ancestral o moderno con su entorno y su sentido de lugar. Pero el Ministro de Ambiente de Nación intimó al presidente del directorio de la APN a derogar dicha declaración, lo cual también le valió su renuncia.

Sin embargo, esta experiencia, y quizás justamente el haber cedido a la presión, nos provee de ciertas pistas en lo relativo al encuadramiento de los conflictos de esta índole. En breve, podemos decir que la Administración de Parques Nacionales no sólo ha intervenido en la configuración de los mapas locales y de la historia de la zona, sino que también define los marcos legales de la interculturalidad (Pell Richards, 2019). La administración estatal de Parques Nacionales, los intereses turísticos económicos y la noción oficial de interculturalidad han configurado los escenarios locales de lo que Arturo Escobar (2012) denomina la política de la relacionalidad. Parques fue decantando como una autoridad en los temas relativos a la conservación y preservación de las tierras que están bajo su jurisdicción y son estas ideas las que lo van consolidando como significativo de articulación política, y ha ido fijando nociones de naturaleza, reclamos mapuche legítimos y lenguajes autorizados de contienda. En este sentido cabe mencionar que, en sus

inicios, el discurso de la APN replicaba una idea de naturaleza nostálgica que se articulaba política e ideológicamente con la apropiación material del territorio. Esta idea de preservar la naturaleza de modo inalterado originó conflictos con quienes habitaban las tierras previamente. A esta situación se añadía la ancestral movilidad transcordillerana de las poblaciones mapuche tehuelche, que continuaban practicando quienes habían sobrevivido a la avanzada militar y la consecuente imposición de fronteras entre los Estados argentino y chileno (Landini, 2021). En este contexto, los Parques Nacionales fueron una agencia clave en la consolidación de la presencia estatal. Asimismo, entre sus objetivos primordiales se encontraba redirigir las economías territoriales, dando lugar al proceso de turistificación (Navarro Floria y Vejberg, 2009). Esta política estatal fue acompañada por asociaciones civiles. La fuerte intervención estatal, en articulación con el sector privado, condujo a que el turismo sea consolidado como actividad económica preponderante. Paralelamente, el paradigma preservacionista que nutrió los inicios de Parques Nacionales dio paso –por inclusión de los discursos provenientes de la ecología– al paradigma de la conservación. Este cambio entiende a la naturaleza como recurso que hay que mantener, para permitir el bienestar de la sociedad. La naturaleza continúa siendo considerada como recurso a ser explotado, pero ahora de manera “sostenible”, para que los recursos puedan continuar siendo aprovechados en el futuro. Esta perspectiva hizo posible la consideración/ inclusión subalternizada de intereses de diferentes actores habitantes en el territorio, pobladores o comunidades indígenas, en este último caso habilitando la creación de áreas de comanejo.

Desde el paradigma conservacionista, entonces, se presupone coincidencia con la agencia mapuche respecto a la conservación del territorio, y consecuentemente con las premisas del turismo y los fundamentos de Parques Nacionales. Materializado en discursos, texturas en el paisaje y comportamientos valorados, el turismo es un gran promotor

de moralidades que devienen en criterios deseables y esperables de subjetivación en esas áreas. Así, el turismo no solo impacta en la subjetividad de las personas mapuche sino también –y al igual que lo hace Parques– en las definiciones legítimas de lo que debe interpretarse como interculturalidad, generalmente considerada y aplicada desde un paradigma funcional (Walsh, 2006), para la resolución del “conflicto con los mapuche”, y no como una herramienta para la visibilización de desigualdades socioculturales históricas.

Ahora bien, luego de haber dado cuenta de este antecedente, quisiéramos avanzar sobre algunas consideraciones a tener en cuenta para entender un poco más qué implica el *rewe* y porque hay tantas personas y fuerzas involucradas en dichos espacios. Sumamos aquí las palabras de la *machi* del Lof Lafken Winkul Mapu y lo que ella decidió aportar a la Declaración de Cientistas Sociales por el *rewe* del Lof Lafken Winkul Mapu.

Pu rewe son espacios propios del Pueblo Mapuche. Algunos se levantan para cada *kamarikun* o rogativa colectiva. Pero el *rewe* de *machi* es distinto, porque siempre está ahí. No es un altar que se visite cada tanto. Es un *püllü*, un *newen*, una fuerza que está ligada a la *machi* que allí desarrolla su trabajo de *mapu lawen*. A ese *rewe* también quedan ligadas las personas que están en tratamiento con la *machi* y las comunidades que llegaron al lugar para ligarse a ese *rewe*. Todo *rewe* es un ser con vida que debe ser cuidado, acompañado y alimentado. Es lo mismo que cuidar y mantener una persona o *che*, humana. Al *che mamüll* que indica el lugar no se lo puede dejar solo y la *machi* debe vivir ahí para poder sostenerlo, hablarle y resguardarlo (Machi del Lof Laken Winkul Mapu en la Declaración de Cientistas Sociales por el *rewe* 2022).

Integrantes de la lof del Lafken Winkul Mapu, las mujeres detenidas sumaron a la explicación de la *machi* lo siguiente: “Ese *rewe* nunca podrá ser sacado de ahí, porque si lo sacás, lo matás. Quienes conformamos el *lof* de la *machi* somos los encargados de resguardarlo porque con

ese compromiso nacimos como mapuche...” (Mujeres detenidas de la Lof Laken Winkul Mapu en la Declaración de Cientistas Sociales por el rewe 2022).

Valiéndonos entonces de los aportes de las mujeres y *machi* del *lof* en conflicto, podemos entonces hablar un poco más respecto a la implicancia e involucramiento de otras personas en relación con el pedido de asumir ellxs el resguardo del *rewe* y no la APN. Como explica la *machi*, tanto las personas que están en tratamiento como aquellas que llegaron al lugar para otras rogativas, asumen la tarea de cuidar y acompañar dicho espacio. El caso de Andrea Despo Cañuqueo es, lamentablemente, un ejemplo ilustrativo de lo que tuvo que atravesar al ser arrestada y quedar en condición de presa política como consecuencia del desalojo en tanto durante el evento se encontraba en el *lof* como parte de su tratamiento (Santisteban, 2020). Como puede deducirse de los párrafos previos, los procesos de atención a la salud con un o una *machi* implican un vínculo y compromiso con el *rewe* que es necesario sostener. Al respecto, el *machi* Cristóbal explicaba lo siguiente:

La medicina mapuche requiere –como es una medicina mapuche no solamente de las enfermedades físicas– ser complementada con la parte espiritual, entonces necesita una *feyentun*, una fé digamos para que la persona pueda sanarse, una confianza en la persona que lo está atendiendo, en la *machi* o el *machi* o el *lawuentuchefe* quien lo atiende. La confianza en esa persona, en su conocimiento que le fue entregado por los *pu newen* o por las fuerzas y también la confianza y el respeto en el *lawen* (Conversación personal, 2020).

La defensa de este *rewe* en particular fue anudando trayectorias diversas en relación a cómo cuidar y tratar los asuntos de este conflicto. Los encuentros de diálogo y lucha son eventos lugares que articulan y desarticulan a las comunidades, familias y organizaciones que conforman un movimiento de lucha heterogéneo, desde el cual se van elaborando, sosteniendo y recreando los pisos de negociación

y conversación con el Estado acerca de qué es el *rewe*, cuál es su importancia y quiénes –humanos y no humanos– intervienen en sus cuidados.

A partir de acompañar desde una etnografía situada e involucrada con muchas de las situaciones y conflictos que atraviesan a la comunidad es que pudimos observar este movimiento constante (Manzano, 2011) como un conjunto de trayectorias políticas diversas que produce articulaciones políticas-afectivas a través del “levantar el *rewe*” o “cuidar del *rewe*”. Como parte de este movimiento es que, en las reuniones con Parques Nacionales, mesas de diálogo con el gobierno, *txawün* y ceremonias participaron autoridades políticas-filosóficas, comunidades y organizaciones mapuche de Neuquén, Chubut y Río Negro. En las explicaciones acerca de los motivos vinculantes de estas comunidades con el *rewe* un militante mapuche decía: “Lo que más nos moviliza es la restitución del *rewe* [...] es una preocupación colectiva, al igual que el retorno de la machi al *rewe*” (Conversación personal, diciembre de 2022). Cuando la comunidad Nahuelpan se enteró del desalojo de la comunidad Lafken Winkul Mapu y de la detención de las mujeres, no dudó en viajar para manifestar su solidaridad y apoyo. El *logko* de Nahuelpan, a pesar de ser una persona mayor, participó del *gellipun* (ceremonia mapuche) que se llevó a cabo en Bariloche la madrugada siguiente a la represión sufrida por la comunidad Lafken Winkul Mapu. Ese mismo día a la tarde, tomó la palabra en una manifestación realizada en el centro cívico de Bariloche, dijo que la historia se repite, que el mismo sufrimiento que hoy está pasando la comunidad Winkul es el que vivieron su mamá y su papá (Ramos, 2022).

A lo largo de estos meses, venimos siendo testigos de que estas experiencias han movilizado a personas y comunidades mapuche tehuelche de diferentes lugares de *wallmapu* (territorios mapuche) para intervenir en esta demanda, aunada bajo el lema “*wiñotupe machi ñi rewe mew*” (que vuelva la *machi* a su *rewe*), que logró la conformación de una Mesa de Diálogo en la que han participado diferentes

agentes estatales de nivel nacional primeramente, –incluido el mismo presidente–, y autoridades del Pueblo mapuche y mapuche-tehuelche convocados para que se consideren los acuerdos que los han vinculado con dicho *rewe* y la comunidad (y quienes han protagonizado los reclamos y acompañamientos vistos arriba) que en su cotidianidad ha sabido recuperarlo y cuidarlo. Sobre esos diálogos con el Estado tenemos algunas consideraciones que abordaremos en el siguiente apartado.

3. Acuerdos y desacuerdos con el Estado

Una contextualización apropiada de la forma en la cual el Estado argentino aborda conflictos territoriales con comunidades indígenas puede ser la Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos “Lhaka Honhat vs. Argentina”, ya que allí la Corte expresa los alcances del Derecho y la Obligación del Estado a garantizar el derecho de los pueblos indígenas a poder usar efectivamente su territorio, a la vez que señala la falta de seguridad jurídica existente en el país para garantizar su vinculación con el conjunto de derechos (Faundes Peñafiel et al., 2020). Puede sonar redundante en este espacio pero quisiéramos aclarar que, finalmente, los sistemas legales nacionales son el producto de un sinnúmero de factores políticos, sociales e ideológicos que influyen en la elaboración de proyectos de leyes, así como también en todas las instancias posteriores hasta la aprobación del texto definitivo en las normas (Endere, 2021: 658). A la hora de señalar vacíos o falencias, es difícil decidir hacia dónde apuntar.

Una de las formas en la que el estado encuentra modos de vehicular o ensayar formas de resolución de conflictos como este son las Mesas de Diálogo, muchas de ellas propuestas por comunidades u organizaciones indígenas. Aun cuando los gobiernos suelen rechazar estas peticiones bajo

el argumento de que se trata de grupos violentos (Ramos 2019: 2-3), la emergencia de la figura política de la Mesa de Diálogo, explica Ana Ramos, se entiende como la vía más propicia para acercarse a un entendimiento entre partes, pero también evidencia las expectativas diferentes que esta genera a la hora de sentarse a la mesa.

En estos casos, una de las primeras limitaciones que contienen el desacuerdo es el hecho de que muchas veces los argumentos de lxs militantes mapuche son doblemente descalificadxs. Siguiendo con el análisis de Ana Ramos (2019) hay que considerar que dichxs militantes están sospechados de ser inauténticxs y, además, contradicen el fundamento de una política moderna (Latour, 2007; De la Cadena, 2009) que solo representa a los humanxs y no pacta acuerdos con los elementos de la naturaleza, como es el caso del *rewe*. Por ello, un punto de partida para la realización de una Mesa de Diálogo, recomienda Ramos (2019) sería reconocer que:

Aquello de lo que se habla nunca es exactamente la realidad que está allá afuera, sino el resultado de un diálogo explícito o implícito entre lo que pensamos y lo que nos proponen las personas con quienes convivimos. [...] [nos interpela a] dejar atrás los contextos-realidades preestablecidos en condiciones de desigualdad, para poner el foco en el proceso, la negociación y el conflicto entre distintos modos de contextualizar o crear cosmos (Ramos, 2019:20).

Podemos ver de este modo el trabajo que conlleva a quienes integran las autoridades mapuche tehuelche que participan en la Mesa de Diálogo el poder producir desplazamientos epistémicos para intentar correr los pisos acerca de qué es efectivamente aquello sobre lo que estamos hablando. Se parte de pisos muy bajos en el sentido de que deben comenzar aclarando por ejemplo que: “no es un altar, es un *rewe*”.

Las definiciones que se van elaborando, los acuerdos sobre lo que se vuelve discursivamente contable o no, y hasta qué punto entra eso en la negociación con funcionarixs

del estado, se concreta como reflejo de la movilización mapuche, no solamente en esta zona, sino especialmente de aquellxs vinculadxs al *rewe* de la *machi*. Estas decisiones están fundamentadas en experiencias previas de desigualdad en las que han sido ridiculizadxs o ninguneadxs por funcionarixs estatales, como cuando se refieren a “sanadora” o “altar sagrado”, “prácticas rituales”. En términos de Ranciére (1996) existen momentos en que:

Hay toda clase de motivos para que un x entienda y a la vez no entienda a un v: porque al mismo tiempo que entiende claramente lo que le dice el otro, no ve el objeto del que el otro le habla; o, aun, porque entiende y debe entender, ve y quiere hacer ver otro objeto bajo la misma palabra, otra razón en el mismo argumento (Ranciére, 1996: 9).

En relación a esto, las nociones de *machi*, *lawen*, o *rewe* estallan los lenguajes estatales y el orden de la política hegemónica, consideradas como “creencias” que son aceptables y tolerables en la vida de las comunidades mapuche, pero no en las lógicas del estado. Como explica De la Cadena (2009), todo lo que se organiza por fuera de cierta hegemonía epistémica y de las premisas estatales, suele ser impensable, cuando no inconcebible como conocimiento. Esto involucra desacuerdos que no son sólo ideológicos sino también epistemológicos y ontológicos (Briones, 2014). Es decir, las demandas por el *rewe* no sólo plantean una discusión y una lucha por el reconocimiento de ciertos derechos indígenas vigentes, sino también por la posibilidad de sostener libremente sus prácticas medicinales frente a las ontologías y epistemologías hegemónicas. A partir de estos desacuerdos entre lo que se dice y entiende por *rewe* es que nos preguntamos por las maneras en que esta irrupción de lo político va escalando nuevos pisos en los escenarios de discusión y negociación con el estado.

En breve, la receptividad de las agencias estatales en el marco de esta Mesa de Diálogo aún no puede analizarse, en tanto es un proceso en marcha que podemos adelantar

que es enclenque puesto que las dilataciones por parte de lxs funcionarixs recaen sobre la vida de las presas mapuche y sus hijxs quienes les acompañan en la detención domiciliaria. También de quienes se atendían con la *machi* y de aquellxs que asumieron responsabilidades frente al *rewe*. Las mujeres presas lo explican mejor que nosotras y dicen:

[...] Allí [en el territorio dónde está el *rewe*] están además enterradas las placentas de nuestros *pichikeche* que nacieron en el *lof*; ese es el *tuwün* que los vincula de por vida a ese territorio y al *rewe* que lo ordena. De esos compromisos vinculantes surge nuestra lucha [...].

Pero ahora el espacio del *rewe* quedó muy contaminado. Entró mucha cosa ahí del odio y del pensamiento genocida, a través de los gases lacrimógenos y de los tiros. Ahora hay que volver a limpiarlo de todo eso. Si no, sería un retroceso para todos los que lograron recuperar la salud en ese *rewe* y pudieron equilibrarse y levantarse allí con fuerza. Sería un retroceso para las personas pero también para las comunidades que se volvieron a vincular con ese *rewe*. Por eso hay que hacerle *lawen* al *rewe*. Como es un espacio vivo, necesita cuidado y que se le haga remedio. [...] Se preocupan porque somos mujeres y estamos presas con nuestros *pichikeche*, y se preocupan por nuestra salud. Nosotras decimos que la salud que está primero en peligro es la del *rewe*, la *mapu* y los *kuyfikecheyem*. Por eso también estamos todos en peligro (Mujeres detenidas de la Lof Laken Winkul Mapu en la Declaración de Cientistas Sociales por el *rewe* 2022).

4. Consideraciones finales

En enero del 2021, debido al excesivo aumento de casos por Covid-19, las reuniones numerosas eran evitadas dado que implicaban poner en riesgo la salud de todxs. Por ello la ceremonia del Lanín fue más pequeña en comparación con las de los últimos años. Conversando sobre esto, a una de las autoras de este escrito le fue dicho: “entendemos que los *peñi* y *lamgen* quieren hacer de todo por llegar, aunque sea

al *wixtatxipan* (ceremonia antes del amanecer) pero todos los *rewe* son importantes, que el pedido de sitio sagrado no nuble que desde el mapuche *kimün* no existe un *rewe* más sagrado que otro, más importante que otro” (Conversación personal, diciembre 2020).

Dos años después el Pueblo mapuche-tehuelche insiste en esta premisa, porque nuevamente hay un *rewe* que el estado a través del poder judicial, la administración de Parques y las fuerzas de seguridad cree que puede gestionar, y a la vez, excluir a quienes con él están vinculadxs.

Al mismo tiempo quisiéramos destacar, puesto nos quedamos reflexionando sobre ello: a pesar de las innumerables limitaciones y topes para definir el conflicto territorial en términos propios, la violencia ejercida y reactualizada todos los días -con distinta intensidad pero haciendo referencia a la condición de privación de libertad de las mujeres y sus niñas y la condición de prófugos de otrxs integrantes de la *lof*- las comunidades y organizaciones mapuche han demostrado no sólo la capacidad política para perseverar y rehabilitar constantemente lugares de lucha y dignidad sino, además, la habilidad para leer los contextos, encauzar sus proyectos políticos-espirituales en la adversidad y, poco a poco, activar en los lenguajes de contienda la política de la relacionalidad heredada de sus ancestros.

Referencias

- Briones, C. (2014). “Navegando creativamente los mares del disenso para hacer otros compromisos epistemológicos y ontológicos”. *Cuadernos de Antropología Social*, 40, 47-70.
- Cañumil, P. y Ramos, A. (2016). “Algunas reflexiones sobre los procesos de formación de *lof*” en C. Briones y S. Kradolfer Eds.) *Dinámicas políticas e identitarias de pueblos indígenas: pertenencias, límites y fronteras* (pp. 1-24). Gebr. Mann Verlag.

- De la Cadena, M. (2009). "Política indígena: un análisis más allá de la política", *World Anthropologies Network (WAN), Red de Antropologías del Mundo (RAM)* 4, 139-171.
- Endere, M. (2021). "Enfoques sobre el patrimonio arqueológico y su impacto en el sistema legal de los países sudamericanos". *Complutum*, 32(2), 657-671.
- Escobar, A. (2012). "Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso." *Revista de antropología social* 21 (2012): 23-62.
- Faundes Peñafiel, J., Carmona Caldera, C. Pablo, P. y Sánchez. S. (2020). "La Corte Interamericana de Derechos Humanos. Hermenéutica del derecho al medio ambiente sano, a la identidad cultural y a la consulta, a la luz de la sentencia "Lhaka Honhat (nuestra tierra) vs. Argentina" (2020)". *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 10(2), 643-674.
- Landini, G. (2021). "Parques Nacionales y la configuración de un destino turístico: transformaciones socio territoriales en San Martín de los Andes, Argentina (1937-1955)". *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 26(1), 71-110.
- Latour, B. (2007 [1991]). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI Editores.
- Manzano, V. (2011). "El hacerse y (des) hacerse del movimiento. Sobre espacios etnográficos y espacios en movimiento en el Gran Buenos Aires" en M. Grimberg, M. Hernandez Macedo, y V. Manzano (Eds.), *Antropología de tramas políticas colectivas: Estudios en Argentina y Brasil. Buenos Aires* (pp. 307-339). Antropofagia.
- Navarro Floria, P., y Vejsberg, L. (2009). "El proyecto turístico barilochense antes de Bustillo: entre la prehistoria del Parque Nacional Nahuel Huapi y el desarrollo local". *Estudios y perspectivas en turismo*, 18(4), 414-433.
- Pell Richards, M. (2019). "Las subjetividades políticas mapuche y la interculturalidad: lenguajes y contiendas en el contexto de San Martín de los Andes". Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Río Negro.

- Pell Richards, M. (2022a). “El proyecto político-espiritual del Pillan Mawiza Lanín como Sitio Sagrado Mapuche” en A. Ramos, A., M. Sabatella y V. Stella, (Eds.) en *Memorias de lo tangible. Lugares y naturalezas en contextos de subordinación y alteridad* (pp. 95-118). Aperturas UNRN, Viedma.
- Pell Richards, M. (1 y 2 de diciembre del 2022b). “El (casi) reconocimiento por parte de la Administración de Parques Nacionales del Volcán Lanín como Sitio Sagrado del Pueblo Mapuche”. [Ponencia]. Simposio Instituciones y salvaguardia de colecciones: Usos posibles de lo patrimonializado / patrimonializable en el XIV Coloquio Anual IIDyPCa Diversidad en Ciencias, Ciencias Diversas. Procesos de Patrimonialización: Usos y conflictos. San Carlos de Bariloche, Río Negro.
- Ramos, A. (2019). “Las Mesas de Diálogo en perspectiva cosmológica. Experiencias mapuche del conflicto” en C. Hammerschmidt, Claudia (Eqd.), *Patagonia Literaria V. Representaciones de la Identidad Cultural Mapuche, Jena (Alemania)* (pp. 457-484). Inolas Publishers Ltd. Ediciones Carminalucis.
- Ramos, A. (2022). “Imágenes para conversar con la comunidad mapuche”. *Anfibia*. <http://bit.ly/47R1i77>
- Rancière, J. (1996). “La distorsión: política y policía” en Rancière, J. (Ed.) *El desacuerdo. Política y Filosofía* (pp. 35-60). Ediciones Nueva Visión.
- Santisteban, K. (2020). “La palabra del machi Cristóbal Tremigual Lemui: el lawen es una medicina viva”. Disponible en: <https://bit.ly/3NnEow8>
- Walsh, C. (2006). “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial” en C. Walsh, W. Mignolo y A. Linera, *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp. 47-62). Ediciones Del Signo.

Fuentes

- “Declaración de Cientistas Sociales por el rewe del Lof Lafken Winkul Mapu” (Noviembre de 2022). Disponible en: <https://bit.ly/3Ti1GY5>
- Diario Río Negro: “Pobladores rechazan la orden de preservar «el rewe» mapuche en Villa Mascardi” (18/10/2022). Disponible en: <https://bit.ly/41j4Qwt>

Salud y política: aproximaciones desde la noción de interculturalidad en el caso chubutense

AGOSTINA GARCÍA¹, BRÍGIDA BAEZA², GUILLERMINA OVIEDO³
Y CARLOS BARRIA OYARZO⁴

Introducción

En el presente escrito nos proponemos dar cuenta de los trabajos que hemos venido realizando en torno a temas vinculados a salud en la provincia de Chubut, en términos de acceso al sistema de salud, contextos restrictivos en la atención, cuestiones de género y etnicidad en grupos migrantes andinos, historia del sistema de salud chubutense, entre otros problemas. En este caso, principalmente destacaremos aspectos relacionados a la Universidad, al sistema de salud chubutense, y a las prácticas de autoatención que despliegan mujeres migrantes provenientes de zonas rurales de Bolivia y del pueblo mapuche como formas de cuidado a la salud.

Desde una mirada cualitativa buscamos problematizar la relación entre ambos aspectos en términos de interculturalidad, enfatizando la dimensión política de la misma. Para eso, situamos los trabajos de campo en las ciudades de Comodoro Rivadavia, Esquel y Trevelin, donde venimos sosteniendo entrevistas abiertas y observaciones participantes en múltiples espacios y con diversos actorxs.

¹ IESyPPat-UNPSJB-CONICET.
² IESyPPat- UNPSJB- CONICET.
³ IESyPPat- UNPSJB.
⁴ IESyPPat-UNPSJB.

A partir de esto pudimos evidenciar que la autoatención es el modo de atención a los cuidados y ante situaciones de enfermedad más frecuentemente utilizado por las mujeres migrantes, haciéndose visible especialmente en el uso de determinadas plantas medicinales para aliviar padecimientos, entre otras prácticas que remiten a la resignificación de episodios o conocimientos transmitidos generacionalmente. Estas prácticas están sustentadas en saberes generacionales y genéricos que les brinda un marco de apoyo y de contención.

La interculturalidad en salud como campo de indagación teórica busca interpelar las relaciones de poder y desigualdad que atraviesan a los procesos de salud/enfermedad/atención, por lo que tiene un lugar importante en este escrito. Esta noción nos invita a nombrar desde la pluralidad, a recuperar las heterogeneidades y la multiplicidad de prácticas, saberes y experiencias que (co)habitan y conviven, sin perder el carácter crítico en tanto atravesamiento socioeconómico y político que estructura y condiciona la vida cotidiana de las mujeres migrantes con las que trabajamos. Enfatizamos, por tanto, en la importancia de incorporar una perspectiva intercultural desde un enfoque crítico en los abordajes en salud para tender diálogos entre distintos modelos de atención, fomentando relaciones horizontales y de respeto como así también de legitimidad hacia los diversos saberes y prácticas que los grupos migrantes traen de sus lugares de origen.

Universidad

En el marco del 50 aniversario de nuestra casa de estudios nos propusimos reflexionar sobre nuestro trabajo situado en Patagonia desde una “universidad periférica” (Muriete, 2013). Vale recordar las violencias que las lógicas estatales despliegan en la Patagonia en el transcurso de su historia

asumiendo a la región como un “desierto”, “inmadura”, “vacía”, “atrasada”, etc. Comodoro Rivadavia en particular como ciudad nodal en la Cuenca del Golfo San Jorge es catalogada como un lugar para el trabajo en los más de cien años de economía extractivista. En el año 1955 con el proceso de provincialización de Chubut se reconfiguró el territorio y Comodoro Rivadavia pierde su status de capital de la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia⁵ con la nueva provincia (Barros, 2019; Barros y Raffaele, 2017).

Desde la “periferia”, entonces, como docentes-investigadorxs de la UNPSJB proponemos una serie de eventos en los que la Universidad emerge como un significante en disputa. A partir de la lectura de una serie de textos que piensan la educación superior en Comodoro Rivadavia⁶ y nuestras experiencias en el mundo académico recuperamos tres instancias para proponer posibles vínculos entre salud y política. Estas situaciones generan una frontera al interior de la comunidad por la irrupción de un acontecimiento político en el que entran en tensión ciertos discursos y otros se articulan (Barros y Muriete, 2018).

En primer lugar, la disputa en torno a la universidad en términos de pública-privada (religiosa) “cuando el estudiantado comienza a reclamar por una universidad nacional” (Muriete y Barros, 2018: 179). La exigencia de una educación digna y de calidad como un derecho supera a la comunidad universitaria y se instala en la agenda pública. La población comodorenses se inclinó por las demandas de lxs jóvenes con proyección en el tiempo:

Tal vez, por el mismo hartazgo de no ser reconocidos como sujetos de una parte del país con los mismos derechos a

⁵ En 1944 el sur del Territorio Nacional de Chubut y el norte del Territorio Nacional de Santa Cruz se desprenden de dichas administraciones y forman la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia hasta 1955. Ver: Carrizo (2016), Oviedo (2020).

⁶ Muriete, R (2013, 2016), Muriete y Barros (2018a, 2018b), Lago, Sanabria, Ronconi y Zuluaga (2021), Carrizo (2021, 2022).

una educación universitaria, donde muchos de esos reclamos no serán inmediatos sin embargo, están convencidos que esa educación tiene que ser una herencia a futuro (Muriete, 2016: 10).

En esta disputa la Universidad

por medio de un convenio de unificación suscripto el 31 de agosto de 1979 entre el ministerio de Cultura y Educación de la Nación [...] y el obispo de Comodoro Rivadavia [...] se dio lugar a la fusión de las dos universidades. La primera cláusula que se aseguró la jerarquía eclesiástica fue que “el organismo universitario resultante se denominara Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco”. A cambio, el Obispado cedía el edificio universitario en construcción, la documentación científica y bibliográfica, entre otros bienes (Carrizo, 2021: 12).

Así las experiencias de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (creada en 1961) y la Universidad Nacional de la Patagonia (creada en 1974) se unificaron como resultado de la participación política de lxs jóvenes estudiantes, como así también por un clima de época en torno a las demandas por una educación superior de calidad y la relación del peronismo con sectores medios universitarios (Carrizo, 2022).

En segundo lugar, otra instancia en la que se instala una frontera en la comunidad está asociada a la instalación de la carrera de medicina en la Universidad. Por un lado, en la agenda pública se desarrolló un debate en torno a las capacidades de nuestra región para estar a la altura de dictar una carrera universitaria de tales dimensiones. La comunidad se dividió entre quienes estaban a favor y entre quienes estaban en contra⁷. La carrera comenzó a dictarse en el año 2015. Casi en paralelo, tenemos el primer antecedente local que se interroga por la relación de las mujeres

⁷ <https://bit.ly/3GVDKCu>; <http://bit.ly/48kBccQ>; <https://bit.ly/3NCUK44>

migrantes bolivianos con el sistema de salud y sus prácticas ancestrales en cuanto a la maternidad y el proceso de parto en Comodoro Rivadavia (Baeza, 2013). Esta línea de investigación en torno a la comunidad migrante boliviana se ha ampliado a través de diferentes trabajos que consideran sus vínculos con salud, educación y justicia (Baeza et al, 2019; Barria Oyarzo, 2020; Baeza, 2021; Barria Oyarzo, 2022a; Baeza y Barria Oyarzo, 2022; García, Baeza y Aizenberg, 2023; Barria Oyarzo, 2023).

Retomando los inicios de la carrera de medicina en la ciudad, es oportuno señalar que el plan de estudios de dicha carrera contempla un eje sociomédico de ocho materias en el que se enfatizan aspectos sociales en la formación médica. Hay una apuesta a promover un perfil social del graduado. La resolución CDFCN 458/13 que impulsó la carrera enfatiza la importancia de formar profesionales en la región debido a la escasez del recurso humano. El estudio de factibilidad que permitió la creación de la carrera de medicina planteó la necesidad de proyectar un plan de desarrollo de la salud a nivel integral en la región. Además de la necesidad de generar un espacio académico que promueva el desarrollo de la salud en términos científicos y regionales. En las misiones del Departamento de Medicina se destacan la vida y la salud como el espíritu de la carrera.

En tercer lugar, retomamos la idea del perfil del graduado con una inclinación “social” para ponerla en relación a la crítica que Menéndez hace al Modelo Médico Hegemónico y ciertos acentos que el autor destaca para considerar la formación de lxs médicxs en las universidades y escuelas de medicina en América Latina. Al ser el discurso biologista el que hegemoniza la práctica médica occidental se naturalizan ciertas características del sistema de salud en general.

Parte de nuestras inquietudes están vinculadas a los modos en que podemos considerar los procesos de salud-enfermedad-atención y prevención atendiendo a los sentidos que se ponen en juego en el sistema de salud. Entendemos que la formación de lxs médicxs es un punto a

considerar en nuestro trabajo para comprender de algún modo los vínculos que se desarrollan con lxs pacientes y la comunidad en general. Puntualmente compartimos ciertos interrogantes en torno a qué podemos aportar desde las Ciencias sociales al propósito de generar un “desarrollo de la salud a nivel integral” planteado en la resolución de creación de la carrera ya mencionada. Si bien la reflexión en torno a estos temas es incipiente en nuestra comunidad, entendemos que es necesario avanzar en dicha dirección para aportar a la joven carrera de medicina y a las políticas públicas vinculadas a la “salud” en la región.

Las inquietudes que vamos trazando en torno a la “salud” se hacen eco de las reflexiones de Eduardo Menéndez (Triana Ramírez y Alvarez Soler, 2017) en las que enfatiza la expansión biomédica como reproductora del MMH. Como bien ha demostrado el antropólogo se descartan aspectos psicológicos y culturales del proceso de s/e/a reduciéndolo a su dimensión biológica. Esta situación se verifica con el análisis de los planes de estudio en los que se destina poca carga horaria a las asignaturas vinculadas a dichos aspectos quedando en un segundo lugar o despertando una interés pasajero por lo general en lxs estudiantes. En contraposición consideramos que la propuesta de la carrera en la UNPSJB enfatiza los aspectos sociales en la formación de lxs médicos y proyecta una mirada que apunta a forjar nuevas formas de la práctica médica.

En nuestro caso, nos interesamos en considerar cómo se han institucionalizado las prácticas médicas particularmente en Chubut para indagar el modo en que se ha configurado el sistema de salud y las políticas públicas desarrolladas.

Sistema de salud chubutense

Espacio político de la salud

En este trabajo recuperamos la noción de “espacio político de la salud” (Fassin, 1996, 2003), en la redefinición de aportes de Lock y Scheper-Hughes (1990), que intenta recuperar las experiencias del cuerpo vivido en su sentido fenomenológico, el cuerpo como símbolo social y el cuerpo político en tanto regulación, vigilancia y control de los cuerpos individuales y colectivos. En este sentido, el espacio político de la salud se estructura en torno a tres ejes: la incorporación de la desigualdad sobre los cuerpos, en tanto inscripción del orden social en los cuerpos; el poder de curar, ligado con la legitimación de diferentes grupos para intervenir sobre padecimientos, y el control sobre la vida, ligada a la gestión colectiva de la salud como bien público (Fassin, 1996, 2003).

El “espacio político de la salud” en su acepción vinculada al cuerpo político en tanto regulación, vigilancia y control de los cuerpos individuales y colectivos, ligada a la gestión colectiva de la salud como bien público se define por la formulación de las políticas públicas y la conformación del sistema de salud. En palabras de Tobar (2012), las políticas de salud podrían definirse como un esfuerzo sistemático para resolver los problemas de salud, donde el Estado asume un rol activo y explícito. Así, el sistema de salud engloba la totalidad de acciones que se desarrollan de modo organizado por parte del Estado y la sociedad en este ámbito.

En otros trabajos hemos dado cuenta de que las políticas de salud, tal como las conocemos en la actualidad, son una construcción de los Estados modernos. La hegemonización de la medicina profesional y descalificación de otros saberes fueron producto de procesos históricos, a través de los cuales se produjo una progresiva intervención de los profesionales médicos en diversas áreas de la vida social que anteriormente no eran objeto de intervención

(Menéndez, 2003). Particularmente, en la conformación de los Estados-nacionales modernos, los saberes médicos funcionaron como decisores en las políticas públicas, práctica que se ha sostenido desde el siglo XVIII, conformando una red de medicalización cada vez más densa y amplia (Foucault, 1977).

Las instituciones públicas de salud han tenido un lugar central, en concomitancia con la hegemonización del modelo biomédico, en la conformación del Estado-nación-territorio en la Patagonia argentina. Así, la salud pública se ha constituido, por ejemplo en Comodoro Rivadavia, como un dispositivo de construcción de la identidad nacional, en un espacio caracterizado por la producción petrolera y su tardía consolidación como provincia del Estado argentino. El sistema público de salud en la provincia de Chubut se ha construido a lo largo del siglo XX a partir de lo que se ha definido como parte de la salud, las incumbencias y acciones del Estado nacional, provincial y municipal. La tematización de la salud como bien público ha ido conformando un sistema de alta complejidad en una serie de acciones que el Estado, en tanto modo de organización político-administrativa, desarrolla (Barria Oyarzo, 2022b). Como explica Foucault (1977), las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida.

Estructura del sistema de salud

En términos organizacionales, actualmente Argentina sostiene un modelo de salud estructurado en subsistemas, distribuidos entre el sector público, las obras sociales y el sector privado. El subsector público depende de la administración pública, se financia a través del sistema impositivo y provee servicios a través de la red de efectores de salud; el subsector de obras sociales que presta servicios para los trabajadores formalizados según la rama de actividad; y el

subsector privado está conformado por un conjunto de empresas que prestan servicios de salud a través de profesionales, centros de diagnóstico, clínicas y sanatorios, de cobertura restringida y financiamiento ejecutado por los prepagos privados (Cendali y Pozo, 2008). En palabras de Arce (2012), Argentina presenta un sistema de salud federal, donde las provincias detentan autonomía, y pluralista, en cuanto a sus componentes, en el que coexisten los sectores públicos, privados y de obras sociales.

En lo que respecta al Ministerio de Salud de la provincia de Chubut —conformado a partir de la primera Dirección de Salud Pública y Seguridad Social en la provincialización de 1958, se organiza en cuatro subsecretarías —Programas de Salud, Recursos Humanos y Capacitación, Gestión Institucional; y Gestión Económica—, entre las que se dividen responsabilidades institucionales y de gobierno. En lo que refiere a la organización jurisdiccional del sistema, este se divide en cuatro áreas programáticas, en las que se agrupan geográficamente los departamentos provinciales, denominadas Norte, Esquel, Trelew y Comodoro Rivadavia. Esta última coordina el trabajo de cuatro hospitales rurales (nivel III) y el Hospital Regional (nivel VIII) ubicado en la ciudad de Comodoro Rivadavia (ver cuadro Niveles de complejidad). Este hospital atiende la demanda espontánea y programada de la ciudad y localidades aledañas.

Cada una de las ciudades en la provincia cuenta con centros de salud de baja complejidad (nivel II), ubicados en diferentes barrios. Asimismo en algunas ciudades existen Centros de Atención Primaria de Salud (CAPS) de dependencia municipal, que complementan y tienen las mismas funciones que los CAPS provinciales, en el marco de la Atención Primaria de Salud (APS). Estos centros cuentan con equipos de trabajo compuestos por médica/o coordinador/a —de especialidad clínica o ginecológica—, trabajadoras administrativas, trabajadoras de mantenimiento, enfermeras/os, y en algunos casos: médica/o pediatra o de otras especialidades, odontóloga/o, psicóloga/o, kinesióloga/o y trabajadoras comunitarias de salud en terreno.

El trabajo de los CAPS se da bajo los lineamientos nacionales y provinciales basados en el modelo de APS, que fue ganando injerencia desde la década del setenta en la política pública. Esta estrategia, definida por tratados internacionales, promueve la asistencia sanitaria accesible a todos los individuos y familias de la comunidad a través de la promoción, prevención y curación que modifica el peso de la práctica médico-asistencial (OMS, 1978). Este modelo implica una visión integral que incluye la conformación de redes de atención en centros del primer nivel articulados con centros de segundo y tercer nivel de complejidad (Alse y Burijovich, 2009). Como explicita la Organización Panamericana de la Salud, las redes de atención son una expresión operativa de la APS, en tanto garantizan “[...] la cobertura y el acceso universal, los primeros contactos con los servicios de salud; la atención integral, integrada y continua el cuidado apropiado; la organización y gestión óptima; la orientación familiar y comunitaria, y la acción intersectorial, entre otros” (OPS, 2010: 11).

Si bien se reconoce la institucionalización del modelo de APS a partir de la declaración de Alma-Ata en 1978, como explica Feo (2012), existían experiencias previas que trabajaban desde sus lineamientos. Se destacan algunos elementos fundamentales de la APS que entran en conflicto con las visiones hegemónicas del pensamiento médico:

La salud como derecho fundamental del ser humano, señalando la responsabilidad del Estado para garantizarla; la universalidad y la integralidad como elementos claves de la organización del cuidado a la salud, reconociendo y exigiendo acción intersectorial; la organización y participación de la comunidad como componente central de la construcción social de la salud; además, plantea el tema de la necesidad de recursos humanos apropiados para su desarrollo (Feo, 2012: 353).

El trabajo de los CAPS se enmarca en una serie de programas provinciales y nacionales. En palabras de Naranjo

(2006), los programas consisten en una serie de actividades organizadas e integradas, destinadas a alcanzar unos objetivos concretos y definidos de manera previa para mejorar el estado de salud de una población. Entre los programas de salud más importantes a través de los cuales realizan su labor los equipos de los CAPS se encuentra el Programa Sumar, el Programa de Salud Sexual y Procreación responsable y el Programa Médicos Comunitarios.

Cabe destacar que entre los años 2018 y 2019, durante el gobierno de Mauricio Macri, el Ministerio Nacional de Salud fue eliminado como tal y degradado a rango de Secretaría dentro del Ministerio de Desarrollo Social por decreto del poder ejecutivo. Esta medida tenía como objetivo lograr una disminución en el gasto público, en consonancia con el modelo de Estado neoliberal propulsado por representantes del poder ejecutivo del momento. Así se produjo un desfinanciamiento del subsector público de salud, reduciendo la distribución de insumos, discontinuando entrega de medicamentos, vacunas y dando de baja programas de salud (FSS, 2018).

Además de la desinversión en política sanitaria a nivel nacional, en Chubut desde agosto del año 2019 trabajadores y trabajadoras en funciones públicas viven una situación de emergencia por la crisis económica financiera de la provincia. En este contexto, el gobierno de Mariano Arcioni ha decidido pagar salarios de modo escalonado y con retrasos, lo cual ha llevado a trabajadores y trabajadoras de diferentes ramas del servicio público a tomar medidas de fuerza sindicales, en algunos casos restringiendo la atención sanitaria. En algunos casos los equipos de salud realizan algunos días “retención de servicios”, pero solo en ocasiones especiales, considerando que su actividad es esencial para la comunidad a pesar de estar a favor de los reclamos y medidas de fuerza propuestas por el gremio.

Esta situación contrasta con un tipo de sistema de salud que, se podría decir, sigue las normas de informatización actuales, con un sistema estadístico riguroso, sistemático y

que contiene un cúmulo de datos que puede resultar modélico para otros casos provinciales⁸. Además de incorporar aquellos elementos que como corolario del proceso de profundización de securitización global que dejó la pandemia (Basile, 2020), incrementan los mecanismos de seguimiento y control tal como lo representa el lanzamiento del sistema de historias clínicas digitales (El Chubut, 2022). A través del cual el sistema de salud de Chubut pasa a integrar la Red Nacional de Interoperabilidad en Salud y de este modo al Sistema de Información Sanitaria en Argentina que permite el intercambio de datos clínicos, estadísticos, entre otros intercambios entre las distintas provincias. Sin embargo, se trata de un sistema de salud que aún no repara en los aspectos vinculados al conocimiento de sus grupos poblacionales, donde a pesar de haberse creado el Área de Salud Indígena en 2012 (El Chubut, 2012) aún no es posible observar avances en materia de salud intercultural.

Tensiones en lo referido a las desigualdades y diversidades

Algunas de las preguntas que guían nuestra indagación en diferentes espacios de la provincia son ¿Cómo el Estado y la política sanitaria, a través de sus múltiples actores, tramita las desigualdades y las diversidades presentes en los grupos sociales?, ¿de qué modo se presenta el pluralismo médico en poblaciones rurales y urbanas en relación a prácticas ancestrales de origen mapuche? ¿Cómo es el vínculo de las mujeres migrantes limítrofes e internas como las provenientes de Bolivia con el sistema sanitario? ¿Qué (des)encuentros se producen entre ellas con el sistema sanitario y con los/as profesionales de salud?. En este sentido, a través del vínculo con diferentes colectivos migrantes provenientes de

⁸ <https://bit.ly/3NCzZp4>

Bolivia, nos acercamos a algunos datos y reflexiones sobre los modos de interacción de estos grupos con el sistema público de salud.

Relaciones de saber/poder

Acerca de la sobrevivencia de prácticas ancestrales mapuche en el territorio chubutense

Si bien no agotaremos aquí las características del pluralismo médico existente en el territorio chubutense, resulta necesario mencionar que dada la marcada heterogeneidad poblacional de origen nacional y étnico que remite a múltiples orígenes estamos frente a un caso profundamente marcado por la coexistencia de múltiples modos de entender la salud, la enfermedad y el modo de sanar. Podemos mencionar, que en paralelo al sistema de salud público y privado, grupos urbanos y rurales mapuche y personas que adhieren a la medicina mapuche, asisten a prácticas medicinales que responden a construcciones culturales (Alarcón, et al, 2003) diferentes al modelo biomédico, donde las validaciones y prácticas médicas responden a otros principios diferentes a la medicina occidental. En contextos de la última pandemia de Covid 19 pudimos observar el caso de las mujeres mapuche y mapuche tehuelche que debieron soportar el peso de la persecución en torno al *lawen* –medicina ancestral mapuche- (Santisteban, 2020), o el cierre de las fronteras binacionales aunque se trate del caso de una *machi* varada del lado argentino (Melón & Yanniello, 2021). Lo cual dio muestras de la circulación del *lawen* por el territorio patagónico, la necesidad de asistencia de múltiples grupos urbanos que esperaban la atención y que no fueron consideradxs como parte de los grupos prioritarios de atención sanitaria. Las problemáticas que tomaron estado público en pandemia dieron muestras de la persistencia de prácticas ancestrales de la medicina mapuche, que desde hace varios años se encuentran en proceso de resignificación en contextos

urbanos donde asisten *machi* provenientes de Bariloche o del lado chileno de la frontera, y que visibilizan al mismo tiempo la construcción de lazos de comunalización (Brow, 1990). En particular, la concepción mapuche acerca de las enfermedades remite a causas naturales y sobrenaturales, su origen es personalística, y se lo atribuye a terceros (Bacigalupo, 1993). Este modo de concebir la enfermedad necesariamente tiene un modo de curación diferente al del modelo biomédico y por ende requiere de otro tipo de tratamientos. Hasta los primeros años de la década de 1970 constituía uno de los modos principales de entender la enfermedad y la sanación, llegando a ser conocida una de las principales *machi* de patagonia. Nos referimos a María Epul que residía en la zona rural de José de San Martín y convocaba a la población aledaña y de zonas alejadas por su don de curar -tal como se decía- y enseñar las prácticas de curación, pero también agrupando y convocando a ritualidades, emparentamiento y sociabilidad (San Martín y Nahuelquir, 2020). Acerca de la construcción de la memoria en torno a la “abuela María” como se la conocía en la zona, no sólo existen recuerdos que datan las sanaciones, su poder de curar, su capacidad de interpretar la enfermedad a través del análisis de la orina sino también un conjunto de secretos que entrelazan a quienes forman parte de los lazos contruidos por la *machi* María Epul y que “involucran un conocimiento cifrado, implican un momento de pasaje o ritual, el ‘momento del hacerse’, y a la vez se presentan como una heterotopía, es decir, un lugar fuera de lugar, desconectado de la espacialidad dominante y reconectado con experiencias pasadas y con otros principios de interacción social” (San Martín y Nahuelquir, 2020: p. 141). Esta breve mención por lo que sintetiza apretadamente la complejidad de la persistencia de modos de entender la salud y la enfermedad refieren a grupos que asisten a los centros de salud y hospitales frente a diversas consultas, o para dar cumplimiento a calendarios de vacunación, controles y tratamientos médicos. Sin embargo, dentro de los procesos

terapéuticos hegemonizados por el sistema de salud se desconoce -o se invisibilizan- las medicinas ancestrales, como la mapuche que remite a un modo complejo de interpretar y sanar el cuerpo enfermo.

Autoatención de mujeres migrantes provenientes de Bolivia

Para el caso de Esquel, Trevelin y Aldea Escolar, localidades del noroeste de la provincia de Chubut, la mayoría de las mujeres migrantes que venimos entrevistando provienen de zonas rurales del departamento de Chuquisaca, Bolivia. En general, trabajan como productoras hortícolas a pequeña escala en chacras ubicadas en Trevelin, y son propietarias de verdulerías. La elección de estas ciudades como lugar de destino está ligada a la búsqueda de mejores oportunidades laborales, justamente vinculadas al trabajo con la tierra. Se podría decir que a partir de esta instalación, y a través del trabajo hortícola, fueron impulsando un proceso de reterritorialización similar al del valle de Chubut (Sassone et al., 2007) que consiste en la reactivación económica y la aparición de “nuevos paisajes” en territorios que habían sido productivamente abandonados, y que eran trabajados históricamente por familias galesas que se instalaron a fines del siglo XIX.

Siguiendo a Benencia (2009), desde principios del siglo XXI la horticultura en fresco en nuestro país es sostenida por familias migrantes, especialmente provenientes de Bolivia. Estas familias no sólo concentran la oferta de mano de obra en dicha producción en casi todos los cinturones verdes del país, sino que además en algunos nichos clave dominan los eslabones más importantes de esta cadena alimentaria. Para el caso de Patagonia, la presencia de familias provenientes de Bolivia comienza a visibilizarse especialmente durante los años ochenta, donde fueron tornándose atractivas determinadas zonas del Valle de Chubut que demandaron mano de obra para actividades frutihortícolas (Sassone, et al., 2007).

Para estas mujeres el campo ocupa un lugar de significación, principalmente porque crecieron en estrecha relación con la tierra, las semillas, los animales, las plantas. Esto se ve reflejado en sus concepciones acerca de la salud, el cuidado del cuerpo, y el vínculo con el sistema sanitario. En este sentido, sus relatos evidencian la existencia de un pluralismo médico (Menéndez, 2003) en tanto diversidad de formas de atención a los padecimientos: algunos los resuelven al interior de su grupo doméstico, mientras que otros a través del sistema de salud pública en hospitales y en Centros de Atención Primaria de la Salud. Para el caso del uso del sistema de salud, advertimos ciertas dificultades en el acceso relacionadas especialmente a largas esperas para ingresar a los espacios de consultas, a prescripción de medicamentos, a malos tratos por parte de profesionales, y a barreras culturales y lingüísticas:

No voy al médico. No me gusta. Sacamos turno pero nos atienden últimos. Hay gente que llega después de nosotros y los atienden antes. Siempre pasa así. No me gusta ir. Algunos médicos no te tratan bien, o hablan rápido y no les entendés (Entrevista 8, 1 de agosto 2023, Aldea Escolar).

No voy casi nunca (al médico), no me gusta porque te dan pastillas” (Entrevista 4, agosto 2022, Esquel).

Yo hasta que no me sienta realmente mal no voy (al médico), no me gusta ir a una guardia ni estar sacando turno (Entrevista 2, junio 2021, Esquel).

A medida que avanzamos en el trabajo de campo, pudimos acercarnos a dialogar con profesionales de salud y con Trabajadoras Comunitarias de Salud en Terreno (TCST) acerca de las dificultades que encuentran para vincularse con las mujeres migrantes en los espacios de consulta o en las visitas domiciliarias:

Respecto a la comunicación, en un principio me costó, tuve problemas de comunicación porque no hablaban mucho y yo no les entendía. Creo que hubo etapas, al principio tenían una actitud más retraída, y después más abiertas [...] Respecto al acceso, al hospital la concurrencia es menor. Creo que, en parte, es por una cuestión de cercanía física, hay una distancia de 8 km. entre Aldea Escolar y el Hospital Rural de Trevelin (Entrevista a TCST, Aldea Escolar, junio 2023)

Cuesta mucho que sigan los tratamientos. Muchas veces las mujeres aguantan el dolor porque también es una realidad que dejan de trabajar y dejan de producir. A veces hay una cuestión lingüística o cultural que pone barreras. Muchas veces me ha pasado de escribir asumiendo que sabían leer y resulta que no saben leer, entonces tenés que manejarte con colores de las tapitas de los medicamentos (Entrevista a profesional de salud Hospital Rural de Trevelin, mayo 2023).

Generalmente consultan por sus hijos. Lo que dejan notar en las consultas es poca higiene, eso es lo que he notado. En general se les da un tratamiento, y por lo que he visto, no han vuelto mucho después a consultar. Resuelven lo agudo pero después no vuelven. En general lo que noté es que son mujeres retraídas, bastante introvertidas (Entrevista a profesional de salud Hospital Zonal de Esquel, mayo 2023).

Estos fragmentos muestran que las características culturales y educativas de las migrantes son leídas como la principal barrera para la atención, especialmente en la continuidad de los tratamientos. En este sentido, como advierte el trabajo de Baeza, Aizenberg & Oyarzo (2019), los relatos de las profesionales evidencian ciertas dificultades para recuperar las condiciones estructurales que atraviesan a la salud de las mujeres migrantes, colocando en el centro del análisis a los comportamientos individuales. Entendemos que esta cuestión no es ajena al análisis inicial de esta escritura en tanto predominio de un Modelo Médico Hegemónico en la formación de profesionales de salud, que luego se traslada a la práctica sanitaria produciendo barreras para

acceder al sistema de salud. Esto muchas veces lleva a que las mujeres migrantes de Bolivia resuelvan sus padecimientos por fuera del mismo, como ya lo advertía Menéndez (2009) al señalar a la biomedicina como generadora de autoatención. En línea con esto, reconocemos una fuerte tendencia al uso de medicinas alternativas por sobre la medicina biomédica occidental, siendo la autoatención el modo de atención a la enfermedad más frecuentemente utilizado por las migrantes:

Si el dolor no se me alivia con yuyos voy al médico, pero trato de no ir. Si me duele algo uso plantas, yuyos (Entrevista 4, agosto 2022, Esquel).

Yo no voy al médico, no me gusta porque nunca fui. Mi mamá no nos llevaba, nos curaba con las plantas del campo, que acá a veces no se consiguen, no es lo mismo. En mis embarazos fui al médico a algunos controles, pero ahí no más, sino no voy la verdad. Yo nunca me enfermo (Entrevista 5, agosto 2022, Esquel).

Buscamos entender la autoatención a partir de la propuesta de Menéndez (2009) en tanto acciones que realizan los grupos sociales a nivel del espacio doméstico para curar, resolver o aliviar padecimientos, malestares o dolencias sin el acompañamiento de profesionales de la salud. Para el caso particular de las mujeres migrantes de Bolivia, la autoatención se hace visible en el despliegue de ciertas prácticas alimentarias-nutricionales como formas del cuidado a la salud, específicamente en el consumo de determinadas plantas como anís, malva, aloe vera, paico, eucalipto, hinojo, jengibre, canela, para aliviar malestares digestivos. La preparación, dosificación y uso que las mujeres hacen de estas plantas se apoya en saberes recuperados de sus madres y abuelas. Esto visibiliza no sólo la capacidad de agencia en tanto desarrollo de estrategias para superar ciertas barreras que encuentran en el sistema sanitario, sino también la

importancia de lo colectivo, de mantener la memoria, y de resignificar prácticas propias del grupo social/familiar:

Todo esto lo aprendí de mi mamá, del campo. Nosotras nos curamos con yuyos, allá no hay pastillas. Ella siempre vivió en el campo (Entrevista 4, agosto 2022, Esquel).

Todo eso lo aprendí de mi mamá que sabe muchas cosas. Cuando tengo un dolor o mis hijos, la llamo a ella y me dice qué planta usar. Hablamos casi todos los días, y ahora cuando fui me traje varias cosas que ella me dio para dolores y para curarnos que acá no hay (Entrevista 5, agosto 2022, Esquel).

Como sostienen los feminismos comunitarios, recuperar los saberes, las memorias y las prácticas de las ancestras implica nombrarlas, reconocerlas, legitimar sus conocimientos y sabidurías, valorando su potencia creadora y sanadora (Cabnal, 2010). La recuperación de estos saberes generacionales brinda a las mujeres migrantes un marco de apoyo y contención que contribuye al desarrollo y sostenimiento de actividades de autoatención, potenciando no sólo su capacidad de agencia sino también la legitimidad de sus saberes, prácticas y experiencias en relación al cuidado de la salud. Esto coincide con los datos de la Encuesta Nacional Migrante 2020 que muestran que el 11% de las personas migrantes provenientes de Bolivia recuperan saberes familiares y ancestrales asociados a la medicina tradicional, donde la alimentación y la utilización de plantas ocupa un espacio central para el cuidado del cuerpo y la salud (RIOSP-DDHH ENMA, 2020).

Entendemos que para analizar los procesos de s/e/a necesariamente debemos comprender las condiciones de vida de los grupos sociales. Muchas de las mujeres migrantes atraviesan situaciones de precarización laboral, jornadas laborales extensas de más de 10 horas e intensas en tanto trabajo físico, sobrecarga en las tareas de cuidado, precariedad en las viviendas y carencia de algunos servicios básicos,

como lo refiere una Trabajadora Comunitaria de Salud en Terreno de Aldea Escolar: “las viviendas de las familias bolivianas son muy precarias, con pisos de tierra, algunas no tienen agua dentro de la vivienda, algunas tienen gas natural y otras no, entonces usan leña” (Entrevista a TCST, Aldea Escolar, agosto 2023).

En línea con esto, hacemos hincapié en que la atención hacia la mujer migrante proveniente de Bolivia debe ser leída desde la persistencia del paradigma positivista que caracteriza al sistema biomédico desde su carácter eminentemente biologicista, donde los aspectos sociales, culturales, económicos, simbólicos y ambientales tienden a quedar invisibilizados. En este sentido, sostenemos que el abordaje de los procesos de s/e/a en contextos migratorios deben abordarse desde un paradigma de la complejidad que necesariamente incorpore una perspectiva intercultural e interseccional. De modo que este trabajo acompaña aquellas miradas interseccionales que enfatizan la importancia de dar cuenta en profundidad cómo las condiciones materiales de vida, especialmente el trabajo productivo-reproductivo que realizan las mujeres, condicionan a los procesos de s/e/a y a las maneras en que dichos procesos son transitados. Realizamos el ejercicio de sostener preguntas que no buscan dar respuestas, sino más bien hacer una invitación a reflexionar sobre nuestros marcos de enunciación: ¿Cómo acercarnos a pensar abordajes interculturales e interseccionales en el campo de la salud migratoria? ¿Cómo generar tensiones/rupturas a un modelo médico que tiene un carácter objetivante y legitimador? ¿De qué manera interpelar a un paradigma histórico que se ejerce y se sostiene cotidianamente? ¿Cómo generar aportes concretos desde los espacios académicos/investigativos tendientes a mejorar la calidad de vida y el acceso a un sistema de salud que recupere las necesidades reales de estos colectivos sociales?

A modo de cierre

A lo largo del capítulo fuimos recuperando aquellos aspectos que consideramos que aportan a la construcción de un campo de salud intercultural en el territorio chubutense. En principio colocando el foco en el modo en que la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y la carrera de medicina creada en los últimos años, debieron superar la representación inicial acerca de la “inmadurez” para proyectar las prácticas universitarias. Esto ha generado un esfuerzo por lograr legitimidad regional -más allá de los sistemas de evaluación de carácter nacional-, y en ese sentido consideramos que estamos aportando a lo que se podría constituirse en un tipo de plan de estudios que al reparar en las características poblacionales locales podría redundar en mayor esfuerzo en la contextualización de la propuesta curricular en el caso de la carrera de medicina. En este sentido, consideramos que es posible construir un espacio político de la salud atento a las características de los grupos sociales que asisten al sistema de salud público, que recupere la historicidad de quienes sostienen y resignifican prácticas de medicina ancestral de origen mapuche, pero también de grupos que provienen del mundo andino, guaraní, entre otros modos de entender el cuerpo, la salud y las formas de curar y que se encuentran presentes a lo largo del territorio rural y urbano chubutense. En términos de formación académica de los profesionales de la salud implica un proceso de enseñanza-aprendizaje que contemple las trayectorias formativas más allá de las educativas, y que permitirán el anclaje situacional que todo proyecto intercultural precisa para iniciar el comienzo de un campo intercultural en salud. Sin duda, la articulación con la labor que se desarrolla desde las áreas de salud municipal -presente en algunos centros urbanos- y principalmente con el Ministerio de Salud de la Provincia de Chubut podría generar propuestas que eleven la colaboración e intercambios entre gestión y academia a un tipo de campo de la salud

de base intercultural. Este tipo de diálogos contribuirían a superar el desconocimiento, los desencuentros –tal como mostramos en el caso de las mujeres migrantes de Bolivia en el caso de Esquel/Trevelin- y las distancias existentes entre la fuerte presencia que tiene el autocuidado en los grupos actualmente subordinados y subalternizados en el sistema de salud, tal como los grupos indígenas mapuche y andinos y los procesos terapéuticos que intenta llevar adelante el sistema de salud con plena hegemonía del modelo médico hegemónico. Invisibilizar el pluralismo médico obstaculiza no sólo la adherencia a los tratamientos médicos, campañas vacunatorias o de prevención de determinadas patologías, sino que se profundizan los mecanismos que refuerzan las desigualdades de acceso al sistema de salud público.

Bibliografía

- Alarcón M, Ana M, Vidal H, Aldo, & Neira Rozas, Jaime. (2003). Salud intercultural: elementos para la construcción de sus bases conceptuales. *Revista médica de Chile*, 131(9), 1061-1065. <https://bit.ly/3RUw0XI>
- Baeza, B.; Aizenberg, L. & Barría, C. (2019). Cultura y salud migratoria: miradas comparativas entre profesionales sanitarios y mujeres migrantes bolivianas. *Si Somos Americanos*, 19(1), 43-66.
- Bacigalupo, A. M. (1993). Variación del rol de Machi dentro de la cultura Mapuche: tipología geográfica, adaptiva e iniciática. *Revista Chilena De Antropología*, (12). Recuperado a partir de <https://bit.ly/4azclUc>
- Baeza, B. y Barría Oyarzo, C. (2022) “Yo no sé caminar Comodoro. Pluralismo jurídico y garantía de derechos”, Politea, Faculty of International and Political Studies of the Jagiellonian University. Cracovia. pp. 157-177.
- Baeza, B. (2013), “La memoria migrante y la escucha de los silencios en la experiencia del parto en mujeres

- migrantes bolivianas en Comodoro Rivadavia (Chubut, Argentina)”, *Anuario Americanista Europeo*, 11: 179-197.
- Baeza, B. (2021) “Memoria e itinerarios terapéuticos de mujeres migrantes andinas en la cuenca patagónica del golfo San Jorge (Argentina)”, *Diálogo Andino*, 65: 307-320.
- Barria Oyarzo, C. (2022a). Entre compadres, comadres y paisanas que saben curar: prácticas de cuidados comunitarios por parte de migrantes rurales de Bolivia en una ciudad de la Patagonia argentina”. *Périplos. Revista de Estudios sobre Migraciones*, 6(2), 132-161.
- Barria Oyarzo, C. (2022b). Salud y nación en las tierras del sur: una aproximación histórica a la construcción de la salud como bien público del Estado-nación en Comodoro Rivadavia (1900-1970). *Textos y Contextos desde el sur*, (10), 213-239.
- Barria Oyarzo, C. (2020). Gestión de políticas públicas en salud: Mujeres migrantes en una ciudad de la Patagonia, Argentina. *Revista Antropológica*, 38(44).
- Barria Oyarzo, C. (2023). *Entre doctoras y paisanas. Las formas del cuidado en la gestión cotidiana de políticas sanitarias*. Editorial Biblos.
- Barros S. (2019). “Provincialización y comunidad cívica. El caso de Chubut”. En *Identidades políticas y democracia en la Argentina del siglo XX*. Editorial Teseo. Buenos Aires.
- Barros, S. y Muriete R. (2018). “La Universidad Nacional de la Patagonia: educación y procesos de constitución identitaria”. *Revista Fermentario*, 12 (1), pp. 173- 185.
- Barros S. y Raffaele A. (2017). “Ou topos Chubut. Las identidades territoriales en el nacimiento del sistema político chubutense”. (En)clave Comahue. *Revista Patagónica De Estudios Sociales*, (22), 217–236. Recuperado a partir de <https://bit.ly/41uLftz>
- Basile, G. (2020). *La triada de cuarentenas, neohigienismo y securitización en el SARS-CoV-2: matriz genética de la doctrina del panamericanismo sanitario*. Ediciones GT Salud

- Internacional y Soberanía Sanitaria CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), Mayo 2020.
- Benencia, R. (2009). Inserción de bolivianos en el mercado de trabajo de la Argentina. Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos LASA. Brasil.
- Brow, J. (1990). Notes on Community, Hegemony, and the Uses of the Past. *Anthropological Quarterly*, 63(1), 1-6. Retrieved March 26, 2021, from <https://bit.ly/3RTlm3g>
- Cabnal, L. (2016). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala, En: *Momento de paro. Tiempo de rebelión. Miradas feministas para reinventar la lucha* (pp. 116-134). Minervas Ediciones.
- Carrizo, G. (2016). *Petróleo, peronismo y sindicalismo. La historia de los trabajadores de YPF en la Patagonia, 1944 – 1955*. Prometeo. Buenos Aires.
- Carrizo, G. (2021). “Escuelas y universidad de la congregación salesiana en la Patagonia argentina durante el siglo XX”. *Saberes y prácticas Revista de Filosofía y Educación* / ISSN 2525-2089 / Vol. 6 N° 2 (2021) / Sección Dossier Publicación en línea del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE) – FFYL – UNCUYO.
- Carrizo, G. (2022). “De una ‘universidad mejor’ a una ‘universidad nacional’: los orígenes de la Universidad Nacional de La Patagonia en 1974, entre lo global y lo local”. *Esboços, Florianópolis*, v. 29, n. 51, p. 349-369, maio/ago. 2022.
- El Chubut (2022). “Arcioni encabezó la presentación del sistema integrado de historias clínicas digitales”. 26 de mayo de 2022, en: <https://bit.ly/3vb3d8b>
- El Chubut (2012). El Ministerio de Salud presentó el área de salud indígena, 2 de septiembre de 2012, en: <https://bit.ly/3TBzkrQ>

- García, A.; Baeza, B.; Aizenberg, L. (2023). “Nosotras nos curamos con yuyos”. Aproximaciones a prácticas alimentarias-nutricionales como formas de cuidado a la salud en contextos migratorios: el caso de mujeres migrantes de Bolivia en el noroeste de Chubut. *Aiken, Revista de Ciencias Sociales y de la Salud*. 3(1). pp.38-52. <https://bit.ly/3v2DJtx>
- Lago L., Sanabria, J., Ronconi P. y Zuluaga P. (2021). “Jóvenes y pandemia. Experiencias estudiantiles en Chubut”, *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, Núm. 15, e054, Enero-Diciembre.
- Melón, D., & Yanniello, F. (2021). La cordillera de los Andes no es frontera. Cuerpos-territorios y medicina ancestral mapuche en contexto de pandemia. *Ecología Política*, 61, 107–111. <https://bit.ly/41yu8XG>
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), 185-207. <https://bit.ly/3RAxeWp>
- Menéndez, E. (2009). Modelos, saberes y formas de atención de los padecimientos: de exclusiones ideológicas y de articulaciones prácticas. En *De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de salud colectiva*. Lugar Editorial.
- Muriete, R. (2013). “Aproximaciones a una sociología política de la reconstrucción de la práctica científica. Dossier Primer Encuentro Patagónico de Teoría Política, *Identidades*, pp. 83-101.
- Muriete, R. (2016). “Reflexiones sobre las condiciones socio-históricas que posibilitaron el surgimiento de la universidad pública en Comodoro Rivadavia”. *Identidades*, Núm. 11 Diciembre Año 6, pp. 01-13.
- Red de Investigaciones Orientadas a la Resolución de Problemas en Derechos Humanos (RIOSP-DDHH) (2020). Encuesta Nacional Migrante de Argentina (ENMA) [Conjunto de datos]. CONICET. <http://bit.ly/4aKh1XN>

- San Martín, C.; Nahuelquir, F. (2020). Cómo no hablar Silencios, secretos y heterotopías en los procesos de transmisión de la memoria mapuche y mapuche-tehuelche, en *Memorias fragmentadas en contexto de lucha* / Ana Margarita Ramos... [et al.]; compilado por Ana Margarita Ramos; Mariela Eva Rodríguez.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Santisteban, Mariel K. (2020). Disputas y tensiones a partir de la medicina ancestral mapuche en Puelmapu (Patagonia Argentina). *Textos y contextos desde el Sur*; Número especial; 88-100.
- Sassone, S.; Owen, O. & Hughes, J. (2007). *Migración y dinámicas rurales en El Valle Inferior del Río Chubut*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco-CONICET.
- Trina Ramírez y Alvarez Soler (2017). "Educación médica, modelo hegemónico y atención primaria de salud. Entrevista al Doctor Eduardo L. Menéndez". *Praxis & Saber*, Vol. 8- Núm. 18 - Septiembre- Diciembre. Pp. 271-298.
- Oviedo, G. (2020). Fotografías e identidades políticas: imágenes de la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia (1944-1955) [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSAM. Disponible en:<https://bit.ly/3veKrNq>, [Fecha de consulta:3 de marzo de 2023].

Sensibilidad, consciencia y emancipación en Karl Marx

SEBASTIÁN MARTÍN¹

La vida como actividad

Curiosamente escondida en un lacónico pasaje de los *Manuscritos de París*, a mitad de un párrafo y, por si esto no fuera suficiente aún, entre paréntesis, deja caer Marx una inquietud que lo atraviesa con persistencia: “¿qué es la vida sino actividad?” (Marx, 2001: 111). Claro que aquí no nos encontramos en el horizonte de una tradición vitalista sino que, más bien, se interroga sobre el peculiar modo de ser del ser humano. La pregunta, que opera en verdad como una afirmación, emerge en el contexto de una recapitulación y síntesis en torno a las dos primeras consecuencias que del trabajo enajenado examina el autor, a saber: la enajenación del producto y la de la actividad. El peso conceptual de la cuestión reposa en el carácter esquivo y polisémico de la palabra “actividad”. Si esta afirmación la ubicamos en el contexto del escrito parece incluso rozar la dimensión normativa pues, la vida que se presenta en un sentido pleno y como horizonte deseable, no puede ser otra cosa que, justamente, actividad.

En sus escritos de 1844 procura Marx captar en su singularidad y especificidad el modo de ser de lo humano. La actividad ocupa entonces aquí un lugar central en la medida en que el pensador parte de la férrea convicción de que para el género humano ser es hacerse. En esta suerte de antropología filosófica se sostiene con insistencia que

¹ UNLPam-CONICET-IEHSOLP, sebastianmartin83@gmail.com.

la esencia humana no es nada fijo, dado o inmutable. Muy por el contrario, es una experiencia que se abre al curso de la historia. En la literatura marxista no escasean quienes señalan esta cuestión. De manera no exhaustiva podemos nombrar por ejemplo aquí a Fromm (1962), Màrkus (1973), Heller (1998), Eagleton (1999), Lukács (2004), Balibar (2006), Rawls (2009), Casanova (2016), Federici (2018) entre otros/as. Como se ve, el horizonte teórico, epistémico y metodológico de quienes adjudican esta perspectiva a Marx es diverso y heterogéneo.

Carlos Casanova, en su excelente ensayo titulado *Estética y producción en Karl Marx* (2016) afirma que, para el filósofo alemán, el ser humano “sólo existe en el modo de la potencia, de una potencia en acto que es, simultáneamente, acto de potencia, que se conserva y perdura, que insiste y resiste...” (p. 8). Esta insistencia en el ser, que es también una resistencia, no es en el caso humano otra cosa que actividad, movimiento de despliegue histórico. La vida, como flujo tempororo-espacial, es producción, ligazón de *praxis* y *poiesis*, proceso de transformación estética del mundo.

En otro texto póstumo de Marx, *La Ideología Alemana*, redactado junto a Engels entre 1845 y 1846 se afirma que:

Podemos distinguir al hombre de los animales por la conciencia, por la religión o por lo que se quiera. Pero el hombre mismo se diferencia de los animales a partir del momento en que comienza a *producir* sus medios de vida, paso éste que se halla condicionado por su organización corporal (Marx y Engels, 1985: 19).

Como queda aquí expresado de manera clara, directa y sin ambigüedades observamos que la producción constituye, para los autores, la esencia humana. Ahora bien, esta esencia humana se encuentra condicionada, afirman ellos, por la organización corporal de los seres humanos. Ser es hacer, producir. La producción parte de la constitución corporal en un doble sentido. Primero, en tanto el qué y el cómo de la producción se encuentran entrelazados a las

posibilidades que abre o cierra el cuerpo. Segundo, en tanto el móvil o impulso de la producción se asienta, en primera instancia, en las necesidades corporales como activación inicial de todo movimiento y devenir.

Poco más de veinte años más tarde, en *El capital* (1867), nos dará Marx la que constituirá su definición más referenciada, comentada y analizada del trabajo. En ella podemos leer:

El trabajo es, en primer lugar, un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en el que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza. El hombre se enfrenta a la materia natural misma como un poder natural. Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos, a fin de apoderarse de los materiales de la naturaleza bajo una forma útil para su propia vida. Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. Desarrolla las potencias que dormitaban en ella y sujeta a su señorío el juego de fuerzas de la misma (Marx, 2018: 215-216).

En esta primera parte de la cita persiste la referencia al trabajo como una actividad que involucra, en varios aspectos, al cuerpo. Por un lado, como el dispositivo que se pone en movimiento; por el otro, como aquel impulso que le da vida a toda acción en la medida en que instala la necesidad a ser satisfecha; finalmente, como el lugar –espacio temporal– sobre el que recae el desarrollo fruto de la actividad.

Ahora bien, apenas unas líneas más abajo, incluso en el mismo párrafo, escribe:

Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente al *hombre* [...] Lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha modelado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquél ya existía en la *imaginación del obrero*, o sea *idealmente*. El obrero no sólo *efectúa* un cambio

de forma de lo natural; en lo natural, al mismo tiempo, *efectiviza su propio objetivo*, objetivo que él *sabe* que determina, como una ley, el modo y manera de su accionar y al que tiene que subordinar su voluntad. Y esta subordinación no es un acto aislado. Además de esforzar los órganos que trabajan, se requiere del obrero, durante todo el transcurso del trabajo, la voluntad *orientada a un fin*, la cual se manifiesta como *atención* (Marx, 2018: 216).

Como vemos, existe aquí un notorio desplazamiento, incluso en el interior del mismo párrafo. El énfasis está puesto ahora en el trabajo como actividad enfocada desde el punto de vista de la consciencia. Esto se manifiesta del modo más palmario en la serie de conceptos que Marx elige subrayar: imaginación, ideal, efectivizar el propio objetivo, saber, orientación al fin, atención y voluntad. Esta serie de categorías se mueven en otro registro, no ya en el del cuerpo como polo referencial, sino en el de la actividad como producto de la planificación consciente y el diseño eidético. Aquí ha estado anclada la interpretación corriente y la apropiación más frecuente del concepto de trabajo. Un caso paradigmático es el escrito de György Lukács titulado *Ontología del ser social: el trabajo* (2004).

Naturalmente, no sostenemos que entre ambos registros existan incompatibilidades o que sean mutuamente excluyentes pues consideramos que, en definitiva, justamente Marx se oponía a esta contradicción. Sólo queremos resaltar aquí cómo emerge, en el seno de la reflexión, una suerte de dualismo débil, atemperado en todo caso por la concepción propiamente materialista del pensador, que lo pone a resguardo de las formas de idealismo e individualismo que le precedieron.

La producción social de la sensibilidad

Tomando distancia del tipo de especulaciones que denomina “robinsonadas dieciochescas”, y que ha condenado reiteradamente por retrotraer la explicación a un nebuloso pasado incierto, concibe Marx la producción como una actividad social. Así, en el año 1857, en la *Introducción* publicada póstumamente, señala en la primera línea: “individuos que producen en sociedad, o sea la producción de los individuos socialmente determinada: este es naturalmente el punto de partida” (Marx, 2007: 3). Lejos de ser una actividad individual y solitaria, la producción es siempre una tarea social. En ella, los seres humanos se producen y reproducen a sí mismos y a la sociedad que los contiene. A su vez, la sociedad configura formas específicas de individualidad. Es justamente este ida y vuelta lo que expresa el estado de apertura y permeabilidad de la humanidad. La concepción del individuo como mónada aislada, cuya condena Marx anuncia tempranamente, queda así en su pensamiento definitivamente clausurada.

Dentro de este marco, no resultan ajenos a la producción social de los individuos, el desarrollo histórico de los órganos de los sentidos. En ellos se cifra, en gran medida, la apertura estética al mundo –natural y social–. Así, la sensibilidad no se mueve para el pensador alemán de manera exclusiva en la esfera de lo biológico, sino que es expresión de la conjunción de las dimensiones histórico-sociales y naturales de la producción. “La formación de los cinco sentidos es un trabajo de toda la historia universal hasta nuestros días” (Marx, 2001: 146). Por esto, en tanto producto del devenir, los sentidos se erigen como las “fuerzas esenciales” propias de un sujeto activo. Dicho de otro modo, conforman la condición de posibilidad de la *praxis*, propiciando la emergencia de formas y modos de interiorización y exteriorización del mundo expresadas en el binomio social/natural. Como advierte adecuadamente Casanova (2016), estamos aquí en presencia de una compleja articulación

—que será además fundamental en las obras posteriores a los *Manuscritos de 1844*— que anuda de manera original las ideas de historia, sensibilidad y producción.

Llegados a este punto, resulta de la mayor importancia hacer una aclaración. Aquello que Marx denomina y entiende como órganos de la sensibilidad componen y conforman la trama de las “fuerzas humanas esenciales”. Si bien los cinco sentidos constituyen la piedra de toque de esta potencia de ser, no se agotan en ellos estas fuerzas activas y esenciales. En este contexto encontramos, además y simultáneamente, facultades y potencias que responden a otros modos de la sensibilidad. Haciendo referencia al sentido humano y, por ende, a la humanidad de los sentidos afirma que se trata “no sólo [de] los cinco sentidos, sino también los llamados sentidos espirituales, los sentidos prácticos (voluntad, amor, etc.)” (Marx, 2001: 146).

La idea de la vida como actividad, y la noción de sensibilidad como *praxis* reaparecerá apenas un año más tarde en las *Tesis sobre Feuerbach* (1845). En efecto, el escrito abre ya desde su primera proposición con un marcado rechazo a la unilateralidad del materialismo de sus predecesores. También, y en igual medida, condena la abstracción propia del idealismo, que desconoce toda actividad sensible y real. Podemos leer entonces:

El defecto fundamental de todo el materialismo anterior —incluido el de Feuerbach— es que sólo concibe las cosas, la realidad, lo sensible, bajo la forma de *objeto o de intuición*, pero no como *actividad sensiblemente humana*, no como *práctica* [Praxis], no de un modo subjetivo (Marx, 2015: 107).

Para Marx, el materialismo de Feuerbach es un materialismo aún burdo en sus planteos pues, la actividad, no encuentra en él cabida y la sensibilidad es, por lo tanto, mera pasividad. Para nuestro autor, la dimensión subjetiva de la realidad debe ser tenida en cuenta con especial atención, pues “las cosas, la realidad, lo sensible” son también

industria humana, en la medida en que el mundo es el fruto de procesos de objetivación. Justamente por esto, en la tesis III podemos leer: “la teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, [...] olvida que son los hombres, precisamente quienes hacen que cambien las circunstancias, y que el propio educador necesita ser educado” (Marx, 2015: 108). En resumidas cuentas, estas formas de “antiguo materialismo” adolecen de una singular carencia pues, como sintetiza la tesis IV, “no concibe[n] lo sensible como una actividad sensible humana *práctica*” (Marx, 2015: 108). En las tesis siguientes demostrará Marx cómo, asumir esta dimensión práctica de la “actividad sensible humana”, nos pone ya en condiciones de pensar la esencia humana no como una abstracción suprasensible y ahistórica, sino como el resultado del entramado social y de la producción en su sentido más amplio, como producción humana de mundo.

A modo de cierre

El materialismo propuesto por Marx restablece el lazo originario existente entre sensibilidad, relaciones sociales, historia y producción. En esta misma línea sostiene Terry Eagleton que, precisamente, para Marx, “nuestro pensamiento, como nuestros sentidos físicos, son producto de la historia en la que se engranan” (Eagleton, 1999: 16-17). Así, para el crítico inglés, la actividad productiva, en cuanto involucra la totalidad de las potencias y capacidades humanas, se presenta como el espacio capaz de posibilitar la emergencia de sujetos que se asuman a sí mismos como fines radicales. En la medida en que los individuos son considerados como fines, y nunca como medios, concibe Eagleton que podríamos entender la ética de Marx como una estética pues, esta última, es una forma de *praxis* humana que no se encuentra sujeta a criterios y razones utilitarios, sino que, más bien, se

procura sus propios fines. Así, el *telos* que orienta todo hacer humano es el de la propia realización, el autodesarrollo que se sostiene en el despliegue de nuestra capacidad y poder de creación: “el fin de nuestro ser genérico es una especie de tautología creativa” (Eagleton, 1999: 28).

Asumiendo la tesis de Eagleton como correcta, creemos que sería oportuno también abrir el juego a la posibilidad de pensar el reverso de su afirmación. Dejando aquí de lado la cuestión del papel de la utilidad, pues excede con creces los alcances de este trabajo, proponemos pensar la estética de Marx como una ética. Es decir que, la estética, que Marx piensa en un sentido amplio y ligado no solo a la producción artística sino a la producción en general, a la “producción universal”, se encuentra internamente constituida por disposiciones éticas que convierten todo hacer en un compromiso de transformación del mundo. La producción, en su dimensión estética parece expresar y materializar el sentido que, siguiendo a los griegos, otorga Michel Foucault al término *ethos*: “una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y de conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea” (1996: 94).

Queda claro entonces que la producción no reviste primordialmente para Marx un sentido economicista. Expresa, más bien, la singularidad propia de un ser sensible que actúa en un mundo que lo afecta y al que él puede, a su vez, modificar y transformar. El modo de producción signado por la propiedad privada y la división del trabajo, encarna un orden específico y limitado de acceso al mundo pues, como vimos que afirma el pensador en su *Introducción de 1857*, todo modo determinado de producción trae aparejado formas específicas de consumo y distribución. En este orden de cosas, el consumo conlleva la posibilidad o imposibilidad del goce estético/práctico. Por su parte, la distribución, remite al orden de lo que puede o no ser humanamente apropiado, al reparto del orden de lo sensible. Justamente por esto: “la superación de la propiedad privada es por ello la *emancipación* plena de todos los sentidos y cualidades

humanos; pero es esta emancipación precisamente porque todos estos sentidos y cualidades se han hecho *humanos*, tanto en sentido objetivo como subjetivo” (Marx, 2001: 144). Pues no debemos perder de vista que:

La objetivación de la esencia humana, tanto en sentido teórico como en sentido práctico, es, pues, necesaria tanto para hacer *humano el sentido* del hombre como para crear el *sentido humano* correspondiente a la riqueza plena de la esencia humana y natural (Marx, 2001: 146147).

Podemos afirmar para finalizar que, entonces, no piensa Marx la emancipación única y exclusivamente como un movimiento de consciencia o intelectual. Ésta se presenta, más bien, como la emergencia de una oportunidad de abrirse al mundo social, natural e histórico. Dicho de otro modo, como una manera renovada de ser en el mundo, donde se ponen en juego en no menor medida, además de las facultades intelectuales, el cuerpo y la sensibilidad como frutos de un devenir y una potencia de ser en continuo despliegue.

Referencias bibliográficas

- Balibar, Étienne (2006). *La filosofía de Marx*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Casanova, Carlos (2016). *Estética y producción en Karl Marx*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Eagleton, Terry (1999). *Marx*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Federici, Silvia (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Foucault, Michel (1996). *¿Qué es la ilustración?* Madrid: La Piqueta.
- Fromm, Erich (1962). *Marx y su concepto del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, Ágnes (1998). *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona: Península.

- Lukács, György (2004). *Ontología del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Màrkus, György (1973). *Marxismo y "antropología"*. Barcelona: Grijalbo.
- Marx, Karl ([1844] 2001). *Manuscritos de economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- Marx, Karl ([1845] 2015). Tesis sobre Feuerbach. En: Marx, Karl. *Antología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 107-109.
- Marx, Karl ([1857-1858] 2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*. Tomo I. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Marx, Karl ([1867] 2018). *El capital. El proceso de producción del capital. Tomo I, vol. 1*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich ([1846] 1985). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Pueblos Unidos.
- Lukács, György (2004). *Ontología del ser social: el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Rawls, John (2009). *Lecciones sobre la historia de la filosofía política*. Barcelona: Paidós.

