

# TS

**Territorios**  
Revista de Trabajo Social

ISSN 2591-3239

AÑO VIII  
SEPTIEMBRE  
DE 2024

NÚMERO

8

## Cartografías de lo social. Registro de las configuraciones actuales

Escriben en este número:

Martin Ierullo

Deborah Laura Hagelin

Florencia Hiquis

María Julieta D'Avirro, María Pilar Loreface, Micaela Ajzensztok y Florencia Luz Araya

María de la Paz Acosta, Mara Duer, Sebastián Levalle y Tomás Palmisano

Noelia Villarroel y Celeste Castiglione

Mariana Moricz

Cinthya Belmonte

Mailén Lucina Gabaldón y Lucía Murase

Luisa Altube, Rowena Andrada, Catalina Diez, Guadalupe Fernández, Soledad Montenegro,

Mariana Perez Segovia, Cintia Salas y Mariana Vallejos

Gisela Mastandrea, Fernanda Centurión y Natalia Lofiego

Nadia Rizzo, con poesías de María Inés Brizuela, Sabrina Morelli, Margarita Zubizarreta y Ana Gómez

Camila Newton entrevista a María Pía López

Mara Mattioni entrevista a Lía De Ieso

Noelia Sierra y Sabrina Giuliano entrevistan a Ignacio Gago y Leandro Barttolotta

Amílcar Salas Oroño

## **Ts. Territorios-Revista de Trabajo Social**

Año VIII | N° 8 | septiembre de 2024

© 2024, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina

© 2024, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISSN: 2591-3239



Rector: **Darío Exequiel Kusinsky**

Vicerrectora: **Silvia Storino**

Secretaria General: **María Soledad Cadierno**

Directora General de Gestión de la Información y

Sistema de Bibliotecas: **Bárbara Poey Sowerby**

Jefa de Departamento Editorial: **Blanca Soledad Fernández**

Arte y diseño de colección: **Jorge Otermin**

Arte y maquetación integral: **Florencia Jatib y Mariana Aurora Zárate**

Coordinación editorial: **Paula Belén D'Amico**

Corrección de estilo: **María Laura Romero, Nora Ricaud,**

**Mariangeles Carbonetti y Laura González**

## **comité académico**

Dra. Ana Arias (UBA/UNLP/UNM-Argentina)

Mg. Claudia Belziti (UBA/UNM-Argentina)

Dr. Alfredo Carballada (UBA-Argentina)

Dra. María Carman (CONICET-IIGG-UBA-Argentina)

Dra. Mariana Chaves (CONICET-UNLP-Argentina)

Mg. Nicolás Diana (UBA/UNPAZ-Argentina)

Dra. Mercedes Di Virgilio (CONICET/IIGG-UBA-Argentina)

Dr. Diego Duquelsky (UBA/UNPAZ-Argentina)

Dra. Nora Goren (UNPAZ/UBA/UNAJ-Argentina)

Mg. Roxana Cecilia Mazzola (CEDEP-FLACSO/UBA-Argentina)

Mg. Mariano Nascone (UBA-UNASUR-Argentina)

Mg. Vilma Hebe Paura (UBA/UNTREF-Argentina)

Mg. Nicolás Rivas (UBA-Argentina)

Mg. Bibiana Travi (UBA/UNPAZ/UNM-Argentina)

Mg. María Alejandra Wagner (UNLP-Argentina)

Mg. Christian Adel Mirza (Universidad de la República-Uruguay)

Dr. Marcelo Lopes de Souza (Universidad Federal de Río de Janeiro-Brasil)

Mg. Stella Mary García (Universidad Nacional de Asunción-Paraguay)

Lic. Gloria Leal (Universidad Nacional de Colombia-Colombia)

Dr. Gennaro Carotenuto (Universidad de Maccerata-Italia)

Dr. Claudio Tognonato (Universita degli Studi Roma Tré-Italia)

## **comité editorial**

Directora responsable: **Mg. Noelia Sierra**

Comité editorial: **Dra. Cristina Bettanin, Lic. Belén Demoy, Lic. Sabrina Giuliano,**

**Lic. Javier Nascone, Mg. Camila Newton, Dra. Paz Toscani y Lic. Cintia Rizzo**

Publicación electrónica - distribución gratuita

Portal EDUNPAZ <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/>



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales.

Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una

licencia libre. Algunos derechos reservados: [http://creativecommons.org/licenses/by-](http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es)

[nc/4.0/deed.es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es)

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de esta publicación ni de la Universidad Nacional de José C. Paz.



Ts. TERRITORIOS-REVISTA DE TRABAJO SOCIAL  
AÑO VIII | N° 8 | SEPTIEMBRE DE 2024

## Índice

<b>Editorial</b>	<b>7</b>
ARTÍCULOS SELECCIONADOS	
<b>Comprensión de los cuidados y la crianza desde los territorios. Aportes para la construcción de modelos de evaluación de las condiciones para la parentalidad desde una perspectiva social</b> Martin Ierullo	<b>13</b>
<b>Niñez y consumo. Experiencia desde dispositivos comunitarios</b> Deborah Laura Hagelin	<b>27</b>
<b>Los pequeños problemas</b> Florencia Hiquis	<b>45</b>
TERRITORIOS INTERROGADOS	
<b>Estudiar cuidando – cuidar estudiando. Reflexiones acerca del impacto académico de la distribución desigual de las tareas de cuidado</b> María Julieta D’Avirro, María Pilar Lorefice, Micaela Ajzenszok y Florencia Luz Araya	<b>63</b>
<b>Agroecología: de la práctica a la teoría. Experiencias de educación superior impulsadas por movimientos populares rurales en Argentina</b> María de la Paz Acosta, Mara Duer, Sebastián Levalle y Tomás Palmisano	<b>81</b>
<b>Memorias y marcas identitarias de la Asociación Japonesa Sarmiento de José C. Paz</b> Noelia Villarroel y Celeste Castiglione	<b>99</b>
<b>Estrategias de resistencia y horizontes comunitarios en las economías populares. Un estudio a partir de las prácticas agrícolas urbanas en el Área Metropolitana de Buenos Aires (2015-2023)</b> Mariana Moricz	<b>113</b>

# Ts

Ts. TERRITORIOS-REVISTA DE TRABAJO SOCIAL  
AÑO VIII | N° 8 | SEPTIEMBRE DE 2024

## ENSEÑANZA Y PRÁCTICA DEL TRABAJO SOCIAL

**La formación académica sobre la temática de vejez y envejecimiento. Desafíos y apuntes para la reflexión del ejercicio profesional**  
Cinthy Belmonte **147**

## CON MIRADA PROPIA

**El Centro Universitario de Ezeiza: la intersección entre la universidad y la cárcel. Indagando en los sentidos de la participación de los estudiantes privados de su libertad**  
Mailén Lucina Gabaldón y Lucía Murase **161**

## EXPERIENCIAS EN TERRITORIOS

**Biblioteca La Canaleta. Centro de Atención Familiar y de Salud Canal**

Luisa Altube, Rowena Andrada, Catalina Diez,  
Guadalupe Fernández, Soledad Montenegro,  
Mariana Perez Segovia, Cintia Salas y Mariana Vallejos **189**

## NUESTRO COLECTIVO

**Construyendo saberes: la experiencia de la carrera de Trabajo Social de la UBA en la cárcel. Desafíos de la gestión y la práctica docente**

Gisela Mastandrea, Fernanda Centurión y Natalia Lofiego **199**

**Algunos registros de la vida en común**

Nadia Rizzo **209**

## EN DIÁLOGO

**“No hay monólogo en la escritura. Hay una conversación que siempre está empezada”. La escritura como parte de una conversación pública**

Camila Newton entrevista a María Pía López **217**

**La contemplación como parte de una nueva cartografía epocal**

Mara Mattioni entrevista a Lía De Ieso **227**

**Sobre susurros y rejuntes. Una cartografía anímica de la cuestión social**

Noelia Sierra y Sabrina Giuliano entrevistan a Ignacio Gago y Leandro Barttolotta **239**



# Ts

Ts. TERRITORIOS-REVISTA DE TRABAJO SOCIAL  
AÑO VIII | N° 8 | SEPTIEMBRE DE 2024

## RESEÑAS

**Pensar los (tiempos de los) procesos de cambio**

Amílcar Salas Oroño

**251**

## NOVEDADES EDITORIALES

**Cuidar, una mirada desde el territorio**

Lia de Ieso

**255**

**El bienestar en retroceso. El caso de las políticas asistenciales  
ante la incertidumbre (2016-2019)**

Adriana Clemente (coordinadora)

**256**



# Editorial



Celebramos con entusiasmo la octava edición de la Revista *Ts-Territorios* a partir de la cual sostenemos el compromiso, año tras año, de reflexionar de manera colectiva sobre diversos problemas sociales, políticos e institucionales que hacen a las agendas del trabajo social y que buscan ser revisitados y reflexionados a la luz de las demandas, necesidades y expectativas de la población, en diálogo con nuestro campo disciplinar. La escritura se presenta para esto como un lugar de encuentro y construcción conjunta que permite divulgar saberes, experiencias, reflexiones e investigaciones y como refugio de debates valiosos para la comunidad científica. “Escribir lo social” es, de manera inmediata, un compromiso con el mundo, con otras/os y con aquellos horizontes de transformación para un mejor porvenir.

Abre este número, en la sección **Artículos Seleccionados**, Martin Ierullo con un artículo titulado “Comprensión de los cuidados y la crianza desde los territorios. Aportes para la construcción de modelos de evaluación de las condiciones para la parentalidad desde una perspectiva social”. El autor invita a una revisión crítica respecto a la demanda pericial en el ámbito de la justicia civil sobre las “competencias parentales” que requiere la actuación profesional de trabajo social. A partir de un análisis exhaustivo y un riguroso trabajo conceptual, argumenta los sentidos respecto a por qué es necesario revisar las formas típicas de estas evaluaciones que posibilite superar la predominancia de los enfoques centrados en el análisis de la personalidad de los sujetos desde una perspectiva eminentemente “psi” y con abordajes estandarizados, punitivistas y descontextuados. Un artículo que aporta a la reflexión sobre problemáticas y tensiones vigentes en los procesos de intervención en el ámbito judicial.

Prosigue Laura Hagelin con un artículo que busca poner foco en las estrategias de intervención, acceso y acompañamiento que llevan adelante instituciones público-estatales en niños/as y adolescentes con problemas de consumo de sustancias. La autora apertura su trabajo con preguntas sugerentes que invitan a la reflexión y el debate: *¿En qué medida la política pública de drogas psicoactivas propone trabajar con niñeces? ¿En qué medida los espacios que trabajan con niñeces acompañan a lxs que atraviesan consumo problemático?* Desde su lugar de trabajo, vuelve sobre temas centrales que hacen a la hechura de los abordajes: la construcción de vínculos de confianza, las leyes y normativas que regulan el tema y la imperiosa necesidad de jerarquizar la labor de aquellos que realizan trabajos de acompañamiento y cuidado en las instituciones y en los territorios.

En “Los pequeños problemas”, Florencia Hiquis analiza las prácticas de la asistencia a través de la reconstrucción –en primera persona– de intervenciones profesionales. “¿Qué hacemos cuando asistimos?, ¿qué hace la asistencia para reparar la desigualdad?, ¿somos cómplices de la desigualdad por otorgar recursos asistenciales?”, revisa la autora para ensanchar el arco de interrogantes sobre cada apertura de *cartas a la ministra* en el área nacional de Asistencia Social Directa. Desde su registro sensible, ella nos sumerge en su *archivo de sentimientos* a través de imágenes, canciones, anotaciones e historias clínicas. “Una mezcla de ficción y realidad”, refiere advirtiendo ese tono tan peculiar y profundo de su escrito con el que invita a repensar el quehacer profesional.

En la sección **Territorios Interrogados**, María Julieta D’Avirro, María Pilar Lorefice, Micaela Ajzensz tok y Florencia Luz Araya aperturan la sección con un artículo titulado “Estudiar cuidando – cuidar estudiando. Reflexiones acerca del impacto académico de la distribución desigual de las tareas de cuidado”. Las autoras exploran, a partir del análisis cualitativo de entrevistas realizadas a estudiantes madres de la Universidad Nacional de José C. Paz, cómo conviven las tareas de cuidado con el proceso formativo, qué variables influyen en la posibilidad de congeniar las tareas vinculadas al ámbito académico junto con las labores de crianza y cuidado. Una investigación necesaria que posibilita ampliar la mirada y el análisis comprensivo respecto a aquellos retos políticos e institucionales para que, ingresar a la universidad, permanecer y titularse sea posible.

Continúa el artículo “Agroecología: de la práctica a la teoría. Experiencias de educación superior impulsadas por movimientos populares rurales en Argentina”, en el cual María de la Paz Acosta, Mara Duer, Sebastián Levalle y Tomás Palmisano sistematizan los programas pedagógicos en materia de agroecología con el área educativa de la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT), en el marco de un proyecto de investigación y transferencia social alojado en la Universidad Nacional de José C. Paz. A raíz del relevamiento realizado y apuntando a revalorizar los saberes de las familias campesinas, la UTT avanzó en el diseño de una diplomatura en agroecología. Ampliando los conocimientos, esta investigación revisa la disputa epistemológica sobre la agroecología en la actualidad y pone en el centro la radicalidad de las alianzas para otros horizontes educativos.

Prosigue un artículo de Noelia Villarroel y Celeste Castiglione cuyo título es “Memorias y marcas identitarias de la Asociación Japonesa Sarmiento de José C. Paz”. Se trata del avance del proyecto de investigación a partir de un convenio de investigación y transferencia entre la Universidad Nacional

de José C. Paz con la Asociación Japonesa Sarmiento, el cual tiene como objetivo analizar la migración japonesa a la Argentina y su instalación en las distintas partes del país, focalizándose en el estudio de la historia institucional y mnemónica a partir de dos entrevistas realizadas a miembros de la Asociación Japonesa Sarmiento. La investigación analiza el impacto de las migraciones en los territorios donde habitan las personas migrantes y hace un especial aporte al observar las trayectorias laborales y familiares, así como su relación con el territorio de origen; la memoria, las marcas identitarias y la historia ocupan un lugar significativo y muy valioso en el relato para comprender el devenir de procesos migratorios y la construcción de lazos de comunidad y pertenencia.

Por último, fruto de la culminación de su tesis de maestría, Mariana Morixc busca interpretar el rol que cumplen las prácticas agrícolas urbanas en las estrategias de resistencia desplegadas por las organizaciones de las economías populares del territorio urbano del Área Metropolitana de Buenos Aires durante el período 2015-2023. A partir de la metodología de estudio de casos múltiples de tipo instrumental desde el enfoque cualitativo, la autora logró identificar dinámicas que buscan restituir formas de “lo común”, no solo como modo de organizar los procesos económicos, sino también como definición de los “horizontes comunitarios populares”. A partir de sugerentes diálogos conceptuales y preguntas de contexto la autora aborda una temática poco explorada en las ciencias sociales como son las prácticas agrícolas urbanas en las estrategias de resistencia desplegadas por las organizaciones de las economías populares.

En la sección **Enseñanza y Práctica del Trabajo Social**, Cinthya Belmonte busca conocer la oferta académica que brinda la Universidad Nacional de José C. Paz a los/as estudiantes de la Licenciatura de Trabajo Social sobre la temática de la vejez y envejecimiento. La autora, a partir de un estudio pormenorizado sobre la oferta de formación, investigación y capacitación, posibilita nutrir, con sus aportes y análisis riguroso, al conocimiento social sobre el tema y a los diseños institucionales curriculares necesarios al respecto.

En la sección **Con Mirada Propia**, Mailén Lucina Gabaldón y Lucía Murase retoman los principales elementos del trabajo de investigación final en el marco de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Este artículo se propone contribuir al conocimiento y debate sobre la educación universitaria en contexto de encierro a partir del interrogante por los sentidos que los/as estudiantes asignan a su participación en el Programa UBA XXII en el Centro Universitario de Ezeiza (CUE). Las autoras logran dar cuenta de la complejidad y las tensiones que la irrupción de la universidad genera en una institución carcelaria ofreciendo análisis sólidos y valiosos respecto al derecho a la educación en contexto de encierro.

En la sección **Experiencias en Territorios**, Luisa Altube, Rowena Andrada, Catalina Diez, Guadalupe Fernández, Soledad Montenegro, Mariana Perez Segovia, Cintia Salas y Mariana Vallejos presentan una experiencia de trabajo intersectorial con anclaje territorial en un Centro de Salud perteneciente al Municipio de Tigre. El artículo describe de modo pormenorizado lo que ha sido la implementación de una biblioteca comunitaria cuyo fin es “promover la circulación de la palabra, la expresión de las emociones, el desarrollo de la imaginación y la fantasía a través del contacto temprano con los libros

y la experiencia de la narración oral”. A partir del acercamiento a una propuesta literaria, como herramienta que favorece procesos de encuentro, socialización y construcción de nuevos imaginarios e identidades a partir del acceso a la literatura y la palabra, el artículo nos aproxima a modos novedosos de construir procesos de trabajo con las infancias conociendo intereses, deseos y vivencias en vínculo con al paradigma de la protección de derechos.

En la sección **Nuestro Colectivo**, encontramos un valioso aporte de las autoras Gisela Mastandrea, Fernanda Centurión y Natalia Lofiego sobre la experiencia pedagógica y de gestión de la carrera de Trabajo Social en el Centro Universitario de Ezeiza. El texto despliega la complejidad del entramado entre actores intervinientes y la *invención* de la tarea docente al encontrarse con un sujeto pedagógico “inesperado” (Carballeda, 2011) en el ámbito académico. Un trabajo continuo que requiere de un análisis situado y de múltiples contorsiones en sus prácticas: “encuentro, intercambio y sistematización de lo recorrido y aprendido entre todas y todos quienes formamos parte de ella”, nos recuerdan las autoras. Con una metodología artesanal, nos presentan una hoja de ruta sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje en contexto de encierro.

Además, en el marco de esta sección, nos propusimos indagar otro registro de escritura para abordar las problemáticas sociales. Encontramos en la poesía un modo sincero y profundo que destaque los sentires y las percepciones de la intervención en lo social. Desde este punto de partida, las voces de las colegas se multiplicaron e inundaron con palabras cómplices y abigarradas en esta nueva propuesta. La curaduría a cargo de su composición y selección fue Nadia Rizzo que, de modo generoso, guio el compás de esta nueva gama, siempre espesa y potente a la vez.

La apertura de la sección **En Diálogo** está a cargo de una entrevista que Camila Newton y María Pía Lopez fueron *hilando* y encontrando sus diferentes retazos. En “No hay monólogo en la escritura. Hay una conversación que siempre está empezada”, María Pía retoma la imagen del nudo de Julieta Kirkwood –poeta chilena– para invitarnos a pensar en una estrategia feminista de escritura. Hurgar en los modos de interrelación entre los elementos de los nudos –“rozarlos, atarlos, deshacerlos, tomarlos”– permite ubicarnos como un punto más de esa trama, siempre abierta y precaria ante el mundo. De eso se trata la escritura, nos plantea la autora: unirse a una coralidad de voces que ya están en relación.

Luego, Mara Mattioni nos sumerge en la trayectoria vital de Lía De Ieso, trabajadora social y doctora en Ciencias Sociales. Una entrevista lúcida que deja ver esos fueles allí donde se respiran otras atmósferas posibles entre dos personas que se vuelven a encontrar: “un conocernos nuevamente sin reconocernos”, dice la entrevistadora. Una vez más, la autora nos invita a recorrer un relato biográfico donde la formación subjetiva se va construyendo mutuamente implicada con las dinámicas institucionales y con los contextos sociohistóricos. Una conversación que permite quedarse atrapado en la propia cadencia del “está siendo” que refleja Lía.

Por último, una conversación que Sabrina Giuliano y Noelia Sierra mantienen con Ignacio Gago y Leandro Barttolotta, del colectivo Juguetes Perdidos, por su último libro *Implosión. Apuntes sobre la cuestión social en la precariedad* (2023). El diálogo con ellos permitió una revisión de las categorías

con las que se nombran las vidas populares, las maneras de registrar los verbos que la propia disciplina del trabajo social utiliza y la revisión de los desafíos en la formación profesional que emergen en la actualidad. Resuenan sus palabras, “Allí donde hay un “garabato de lo social”, algo que no es del todo comprensible a priori, ahí hay algo que está implosionando”, insisten los autores para poner en relieve su modo de investigación, siempre filoso, pero con suficiente cautela para no apresurar análisis. Un estilo sugerente que invita a la reflexión para indagar una “genealogía de la precariedad *a la argentina*”.

En la sección **Reseñas**, este número cuenta con la presentación de un libro de reciente publicación. Así, Amílcar Salas Oroño invita, con una escritura afable, a la lectura del libro *Segundo Turno. El resurgimiento del ciclo progresista en América Latina y el Caribe*, escrito por Atilio Borón y Paula Klachko (Ed. Peña Lillo, 2023). En palabras de Salas Oroño, el libro cuenta con “todos los ingredientes para ser un valioso insumo para el análisis político y geopolítico de los próximos años latinoamericanos”.

En definitiva, un número que es fruto, una vez más, de lo mejor del trabajo colectivo colaborativo. Un destacado equipo colaborador<sup>1</sup> y editorial<sup>2</sup> que ha sabido acompañar el proceso convocando a la participación de un modo cuidado contemplando trayectorias académicas e institucionales de lo más diversas.

Por último, agradecemos principalmente a las/os autoras/os por compartir sus producciones en nuestra revista. Valoramos también el trabajo de quienes evaluaron los artículos con dedicación, profesionalismo, amorosidad y respeto, y a todas/os lxs que prestaron su tiempo y energía para que la Revista Territorios logre una nueva edición. Una vez más, y especialmente, agradecemos la labor comprometida y dedicada del equipo de EDUNPAZ que hace realidad nuestra revista.

---

1 Lic. Mariángeles Carbonetti, Lic. Laura González, Mag. Mara Mattioni, Lic. Yanina Rivolta, Lic. Valeria Barraza, Lic. Vanina Obenat y Lic. Melina Valenzuela.

2 Dra. Cristina Bettanin, Lic. Belén Demoy, Lic. Sabrina Giuliano, Lic. Javier Nascone, Mag. Camila Newton, Dra. Paz Toscani y Lic. Cintia Rizzo.





# Comprensión de los cuidados y la crianza desde los territorios

Aportes para la construcción de modelos de evaluación de las condiciones para la parentalidad desde una perspectiva social



*Martin Ierullo\**

## Resumen

Los pedidos de evaluación de las condiciones para el ejercicio de la parentalidad se consolidaron como demanda pericial en el ámbito de la justicia civil, requiriendo (en ocasiones) la actuación de profesionales del Trabajo Social para el desarrollo de estas. A partir de la experiencia profesional y la revisión de la bibliografía especializada, surge el desafío de pensar modelos de evaluación que permitan superar la predominancia de los enfoques centrados en el análisis de la personalidad de los sujetos desde una perspectiva eminentemente “psi” y con abordajes estandarizados

En este sentido, el presente artículo se propone aportar a la construcción de modelos evaluativos que contemplen lo social y lo territorial como dimensiones de análisis de las condiciones para la parentalidad.

Desde esta perspectiva, se propone revisar el enfoque punitivista de la intervención sobre las familias (y principalmente sobre las madres), en aras de interpelar la corresponsabilidad estatal a la hora de brindar políticas públicas de acompañamiento y apoyo para el mejoramiento de las condiciones para el ejercicio de la crianza.

\* Lic. en Trabajo Social y Magíster en Políticas Sociales (UBA). Profesor e investigador de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del Centro de Estudios de Ciudad (CEC-UBA). Docente de posgrado en distintas universidades nacionales. Integrante del Equipo Técnico Coordinador del Cuerpo Interdisciplinario Forense (CIF) del Poder Judicial de la Nación.

## Palabras clave

cuidados - crianza - condiciones para la parentalidad

## Introducción

Los pedidos de evaluación de “competencias parentales” se han consolidado en los últimos años como demanda pericial en el ámbito de la justicia civil en el marco de diversos procesos (declaración de estado de adoptabilidad, situaciones de violencia y maltrato infantil, procesos de guarda y adopción, etc.). Este tipo de pedidos de evaluación generalmente se enmarcan en situaciones en las que se han adoptado “medidas excepcionales” de acuerdo a lo establecido por la Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, es decir, cuando en función de velar por el interés superior del niño se lo separa de su ámbito familiar.

Este tipo de evaluaciones resultan de central importancia a la hora de determinar las estrategias a adoptar para la restitución de los derechos de esas niñas, niños y adolescentes, ya sea que retornen con la familia de origen o se definan estrategias diferentes como la convivencia con referentes afectivos o la adopción.

Cabe destacar que, desde la revisión de la bibliografía y las formas en las que usualmente se encararan este tipo de procesos en el ámbito forense, se ha privilegiado un enfoque que se centra en la evaluación de la personalidad de los adultos. En este sentido, puede sostenerse que en los modelos evaluativos consultados la dimensión socio-territorial aparece como un aspecto tangencialmente ponderado.

Frente a esta situación cabe preguntarse: ¿cuál es el aporte del Trabajo Social en este tipo de evaluaciones? ¿De qué maneras lo social y lo territorial configuran los cuidados y la crianza?

Partiendo de mi experiencia profesional en este tipo de evaluaciones desde una perspectiva interdisciplinaria, el presente artículo se propone aportar a la construcción de modelos evaluativos que contemplen lo social y lo territorial como dimensiones de análisis de las condiciones para la parentalidad.

## Revisión del concepto de “competencias parentales”

Barudy y Dantagnan (2005, 2010) identifican dos tipos de parentalidades: la biológica y la social. Los autores diferencian la capacidad de procrear (parentalidad biológica) de las “competencias para ejercer una práctica parental suficientemente adecuada”.

En esta línea, se plantea que la capacidad de procrear a una niña o niño no garantiza *per se* que el sujeto cuente con las competencias o capacidades necesarias para garantizar su crianza de acuerdo con los estándares sociales.

El concepto de “competencias parentales” se inscribe en la dimensión de la parentalidad social. Salles Domenech y Ger Cabero (2011) plantean que este concepto puede definirse como la “capacidad de

las personas para generar y coordinar respuestas (afecto, cognición, comunicación, comportamiento) flexibles y adaptativas a corto y a largo plazo ante las demandas asociadas a la realización de sus tareas vitales” (p. 29).

En nuestra sociedad la crianza aparece circunscripta al ámbito doméstico, como una práctica familiar y asociada al mundo de “lo privado” (Faur, 2014; Ierullo, 2015). Nari (2004) analiza cómo se construye históricamente este modelo familiarista en nuestro país y las maneras en las que la orientación de las políticas sociales favoreció su afianzamiento durante gran parte del siglo XX.

Esta forma de organización de los cuidados se plasma también en la normativa vigente (Código Civil y Comercial, Ley N° 260161 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes). A partir de esta, pueden señalarse algunas premisas que operan como punto de partida:

- El cuidado de los hijos es asumido como una responsabilidad de las madres y padres.
- La crianza de los hijos es definida como un derecho de las madres y padres.
- Se presume que las madres y padres cuentan con capacidad para asumir la crianza de sus hijos, debiendo las instituciones estatales justificar fundadamente sus intervenciones en los casos en los que se sospechen situaciones de vulneración de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Tomando en consideración lo antes planteado, las evaluaciones de “competencias parentales” constituyen prácticas excepcionales (no generalizadas para el conjunto de las familias). Estas surgen como una demanda de las instituciones de protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes (organismos del Poder Ejecutivo y Judicial) frente a la sospecha de dificultades en el ejercicio de la parentalidad social.

Frente a esta demanda, cabe preguntarse ¿cómo operan los sesgos de género y de clase a la hora de determinar la necesidad de solicitar este tipo de evaluaciones? ¿A qué disciplinas se convoca a evaluar? ¿Cuáles son las expectativas de los decisores públicos?

De la lectura de diversos modelos de evaluación de “competencias parentales” surge una marcada tendencia a un abordaje que se centra, principalmente, en la dimensión individual del adulto. Si bien la mayoría de los modelos reconocen la influencia del contexto familia y social en la evaluación de la parentalidad, los instrumentos y técnicas se centran en el análisis de las características intrínsecas de los sujetos, con una predominancia de los enfoques “psi” y bajo modelos eminentemente estandarizados.

Estos modelos son congruentes con las miradas preponderantes en los ámbitos judiciales, reconociéndose estos enfoques tanto en quienes administran justicia como también en las expectativas de los propios sujetos implicados (sobre todo en los casos en los que existen litigios entre los progenitores).

En este sentido, se interpela a los profesionales a desarrollar evaluaciones “profundas” que permitan explorar aspectos de la personalidad del sujeto, las cuales, descartando la existencia de “patologías”,

permitan determinar si el adulto cuenta con las habilidades y competencias necesarias para el ejercicio de la crianza.

Sin embargo, representa un riesgo evaluar la parentalidad bajo criterios estandarizados o “en abstracto”. Al contrario, resulta necesario considerar las condiciones sociales y territoriales en las que la crianza, en tanto práctica cotidiana, se desarrolla.

Tal como se desarrollará posteriormente con mayor detalle, las prácticas de cuidado deben entenderse (y evaluarse) desde una perspectiva situada, es decir, en el marco del contexto en que la vida de las familias se reproduce. La situación socioeconómica, el acceso a recursos comunitarios y estatales, los apoyos de la familia ampliada, la pertenencia sociocultural, etc., constituyen factores a ser tenidos en cuenta en este tipo de análisis.

Fernández Moreno (2015) advierte sobre los riesgos de la “psicopatologización de la pobreza”. Es decir, esconder bajo argumentos de lo psicopatológico el (pre)juicio respecto de que los entornos pobres son incapaces de brindar cuidados adecuados para las niñas, niños y adolescentes. Esta posición conlleva sesgos clasistas en tanto se desvalorizan las prácticas populares de crianza y se justifica la intervención selectiva de las instituciones estatales sobre las familias pobres.

Fonseca y Cardarello (2005) exponen sobre una investigación realizada en Rio Grande do Sul (Brasil) a principios de los años 2000. A través de esta, analizan los motivos de institucionalización de las niñas, niños y adolescentes en la Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM-RS). Los autores reconocen la utilización cada vez más frecuente de la categoría “negligencia” para explicar los motivos de la intervención estatal. El estudio resalta que, en ocasiones, la utilización de esta categoría, “disfraza” problemas sociales y estructurales como si fueran problemáticas familiares. En palabras de los autores

hoy, más que nunca, la familia pobre, y no una cuestión estructural, es culpabilizada por la situación en la que se encuentran sus hijos. [...] En suma, parece que la familia pobre –y no el “Poder Público” o “la sociedad en general”– es el blanco más fácil de represalias. Se crea entonces una situación particular en que la noción de “infancia ciudadana” lleva como complemento casi inevitable la de “padres negligentes” (Fonseca y Cardarello, 2005: 25).

En otro orden, otros autores advierten sobre los riesgos de utilizar técnicas estandarizadas sin considerar los contextos socioculturales. En esta línea, Choate y McKenzie (2015) recopilan diferentes estudios que dan cuenta de la falta de validación de distintas técnicas psicométricas en la ponderación de la situación de los sujetos pertenecientes a pueblos originarios en Norteamérica y otros países anglosajones.

Asimismo, Choate y Lindstrom (2018) analizan la instrumentación de las evaluaciones de capacidad de crianza y los peligros de su utilización para el análisis de las situaciones de las familias pertenecientes a pueblos originarios y/o que residen en contextos atravesados por la pobreza. Al respecto, argumentan

sobre el riesgo que implica la utilización de estos instrumentos como “estrategias coloniales”, confundiendo diversidad en las formas de crianza con déficits.

Lo mismo sucede en nuestros contextos latinoamericanos en relación a la utilización de técnicas que, validadas para otros grupos sociales (generalmente en el extranjero), se intentan aplicar para el análisis de situaciones de grupos minoritarios, sin considerar cómo la diversidad religiosa, cultural y/o étnica, o los contextos de pobreza extrema influyen en la validez de estos instrumentos.

Cabrolíé Vargas et al (2019) recuperan la noción de parentalidad en tanto forma de denominar al “conjunto de los procesos que permiten a los adultos ejercer su rol parental, es decir, responder a las necesidades de los hijos en los planos físico, afectivo y psicológico” (p. 794). Estas autoras plantean que las prácticas y estrategias que despliegan los adultos para dar respuesta a las necesidades de las niñas, niños y adolescentes están mediadas por el contexto “familiar y ambiental”. En este sentido, las autoras proponen “la superación de visiones reduccionistas centradas sólo en el nivel individual, para dar paso a una mirada multidimensional, relacional y contextual de la parentalidad” (Cabrolíé Vargas et al, 2019: 797).

Desde esta perspectiva la parentalidad es entendida como

una experiencia multidimensional, no lineal, que no alude únicamente a situaciones de díadas (padre-hijo / madre-hijo), sino a una multiplicidad de situaciones tan variadas como familias existen. [...] esta mirada involucra la necesidad de entender la parentalidad no como un atributo intrínseco, fijo y estático de los padres/madres, sino como un concepto dinámico y multideterminado por aspectos culturales y contextuales (Cabrolíé et al, 2019), implicando esta visión un cambio sustancial y contrastante con la mirada de las “competencias parentales” (Cabrolíé Vargas y otros, 2014: 8).

En línea con lo anteriormente planteado, puede identificarse el desarrollo de modelos evaluativos orientados a analizar las “condiciones para la parentalidad”,<sup>1</sup> los cuales amplían las dimensiones de evaluación consideradas en los enfoques clásicos. Estos modelos se centran en la interrelación de las necesidades de desarrollo de niñas, niños y adolescentes, las capacidades parentales y el contexto social y familiar.

Rodrigo López y Martín Quintana (2009) plantean que las evaluaciones de parentalidad deben encararse desde una perspectiva multidimensional, bidireccional, dinámica y contextual.

1 A modo de ejemplo, pueden señalarse dos modelos de evaluación desarrollados en Chile: a) Modelo de Evaluación de Condiciones para la parentalidad (MECEP) desarrollado conjuntamente por la Universidad de Temuco, el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico y la Fundación La Frontera (Cabrolíé Vargas et al, 2014) y b) Evaluación Pericial del Ejercicio Parental desarrollada por la Corporación OPCIÓN en 2021. En esta línea puede identificarse también el “Framework for the Assessment of Children in Need and their Families”, desarrollado por la Oficina de Salud y Cuidado Social del Gobierno de Reino Unido. Según reseña Cabrolíé Vargas et al (2019), existe evidencia de que este modelo de evaluación fue adoptado por al menos quince países (Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Escocia, Francia, Suecia, entre otros).

En consecuencia, se apunta a generar modelos evaluativos que faciliten la exploración interdisciplinaria y que propicien la combinación de distintos métodos e instrumentales. En palabras de los autores, la evaluación de las condiciones de parentalidad debe orientarse a

usar múltiples fuentes de información, evitar confiar excesivamente en instrumentos estandarizados que no se han diseñado específicamente para evaluar la parentalidad, reconocer la deseabilidad social en las respuestas de los padres, aceptar la responsabilidad y la disponibilidad para el cambio de los padres, implicar y hacer partícipes a los miembros de la familia en la evaluación realizada, prevenir los propios sesgos del profesional y adaptar la evaluación a las características de los padres, los hijos y el contexto en el que se desarrolla la vida familiar (Rodrigo López y Martín Quintana, 2009: 119).

## Claves para la revisión de los modelos evaluativos

Partiendo de la perspectiva antes desarrollada, el presente apartado se propone revisar ciertos elementos que permiten operar como claves de lectura a partir de las cuales interpretar los datos recabados en el marco de las evaluaciones, evitando lecturas sesgadas. Se apunta a problematizar distintos aspectos en pos de analizar las implicancias de lo social y lo territorial en la crianza de niñas, niños y adolescentes.

## Revalorización de los relatos de los sujetos

En función de lograr un abordaje de las situaciones familiares desde una perspectiva situada, el acceso al relato de los propios sujetos implicados resulta un insumo que no puede ser obviado.

En este sentido, la entrevista constituye una técnica privilegiada. En tanto

entrevistar no equivale a una conversación espontánea, ni a la dinámica pregunta-respuesta (Marcón, 2014), sino como el autor lo señala, mediante “la entrevista se buscan contenidos que, o no se encuentran en el campo discursivo presente, o siendo parte de éste, ocupan rincones que para ser hallados requieren una cuidadosa auscultación metodológica, ética y políticamente situada” (Robles, 2013: 214).

Puede sostenerse que la entrevista permite generar un espacio para el desarrollo de la mirada y la escucha en tanto procedimientos orientados no solamente a conocer sino a “palpar los problemas sociales, desde el padecimiento, su construcción y su interpretación” (Carballeda, 2013).

Siguiendo esta misma línea, podría plantearse que la entrevista no constituye una técnica que se orienta a acceder al “yo auténtico” del sujeto, sino que se propone analizar la posición desde la cual este se construye (Messina y Varela, 2011) en la dinámica familiar y particularmente en el marco de la evaluación desarrollada.

Esta posición implica una ruptura epistémica, en tanto se propone abandonar la idea de “verdad” como criterio desde el cual interpretar los relatos recabados en la entrevista. Frente a este punto, cabe preguntarse ¿para qué recabar el relato de los sujetos?, ¿cuáles son las lecturas posibles?

En primer lugar, tal como se argumentó precedentemente, acceder al relato de los sujetos permite conocer su posicionamiento frente al conflicto, sus lecturas sobre lo familiar y la crianza, al mismo tiempo que analizar su capacidad reflexiva y autocrítica en relación con los hechos pasados y la situación actual.

No debemos olvidar las advertencias del sociólogo Pierre Bourdieu (1989) respecto del uso de métodos biográficos en ciencias sociales. A partir de la lectura de estas advertencias que el autor resume a través de la idea de “ilusión biográfica”, pueden señalarse las siguientes los siguientes recaudos a ser considerados en el marco de las evaluaciones:

- El relato constituye una construcción subjetiva que no puede ser entendida al margen de los procesos sociohistóricos y de la posición que ocupan los sujetos en la estructura social. En este sentido, Roberti (2012) explica que para el análisis de los relatos resulta de central importancia analizar los puntos de encuentro (y desencuentro) entre la estructura social y la biografía.
- El contexto de evaluación condiciona la construcción del relato, en palabras de Bourdieu (1989), “la misma situación de entrevista contribuye inevitablemente a determinar el discurso recogido”. Dimensionar la influencia del encuadre de la entrevista forense en los relatos obtenidos, requiere de entrenamiento y *expertise* profesional.
- Generalmente, los relatos se organizan a partir de una lógica cronológica-lineal, en palabras de Bourdieu (1989),

El relato, sea biográfico o autobiográfico [...] propone acontecimientos que, sin desarrollarse todos y siempre en estricta sucesión cronológica (cualquiera que ha recogido historias de vida sabe que los testimonios pierden constantemente el hilo de la sucesión estrictamente cronológica), tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles. Tenemos el derecho, sin lugar a dudas, el derecho a suponer que el relato autobiográfico se inspira siempre, al menos por una parte, en el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles, como las del efecto a la causa eficiente o final, entre los estados sucesivos, constituidos de este modo en etapas de un desarrollo necesario. [...] Esta inclinación a hacerse ideólogo de la propia vida seleccionando, en función de una intención global, ciertos acontecimientos significativos y estableciendo entre ellos conexiones adecuadas para darles coherencia, como las que implica su institución en tanto que causas, o más frecuente en tanto que fines, encuentra complicidad natural del biógrafo al que todo [...] lleva a aceptar esta creación artificial de sentido (p. 122).

Sin embargo, es posible afirmar que esta linealidad cronológica solo existe en el relato. En este sentido, puede señalarse que constituye una falacia interpretar las trayectorias vitales desde lógicas teleológicas y monocausales. Las prácticas de los sujetos son complejas y muchas veces contradictorias, cuestión que debe ser tenida en cuenta a la hora llevar a cabo estos análisis.

- Los sujetos cambiamos y nos transformamos a lo largo de nuestra vida. Los puntos de vista sobre la historia vital dan cuenta de estos procesos dinámicos y de cambio, por lo cual los relatos tampoco son unívocos e inamovibles.

Tomando en consideración estos recaudos, los relatos se revalorizan en tanto instrumentos para acercarnos a la comprensión de las relaciones humanas atravesadas por tensiones y ambivalencias. En particular, en el análisis de las relaciones implicadas en el ejercicio de la parentalidad puede señalarse que los límites entre los cuidados y el control, la protección y la violencia muchas veces no resultan suficientemente claros, requiriéndose una escucha activa y entrenada. Asimismo, las intenciones de cuidado no siempre logran materializarse de la manera buscada (Alvarez y Auyero, 2014), resultando en prácticas no efectivas en función del fin perseguido.

La explicitación de estas tensiones y contradicciones en los informes de evaluación, lejos de debilitar el análisis, favorecen la construcción de marcos interpretativos que recuperan la complejidad de las situaciones que atraviesan a los sujetos implicados y permiten pensar en estrategias de acompañamiento más efectivas.

## Adopción de una perspectiva situada

Si bien los cuidados (y particularmente aquellos destinados a las niñas y niños) constituyen una práctica que se desarrolla en todas las sociedades, las formas en las que se organizan estas prácticas, las experiencias subjetivas y los problemas asociados a las mismas, se expresan de manera diferente en distintas coordenadas temporales y espaciales.

Solo basta recordar las formas en las que fuimos criados o la que fueron criados nuestros padres y abuelos, a los fines de comprender que lo que cada sociedad construye como “intolerable”<sup>2</sup> (Grinberg, 2013) ha variado a través del tiempo, en las geografías y en los diferentes grupos sociales.

La interpretación de los cuidados y la crianza no puede ser desanclada de las condiciones territoriales y contextuales en las que ellos se expresan, producen y reproducen, sino que debe ser interpretada como una noción situada.

---

2 A partir del estudio del maltrato infantil en tanto construcción sociohistórica, Grinberg (2013) retoma la idea de “lo intolerable” de los franceses Fassin y Bourdelais. Desde esta perspectiva, lo intolerable es entendido como “una norma y un límite históricamente construidos y, por lo tanto, modificables a través del tiempo. En cada sociedad, ‘los intolerables’ se organizan a partir de una escala de valores que incita a una jerarquía moral” (Grinberg, 2013).



En palabras de De Ieso:

sólo podemos comprender de qué se trata cuidar, si lo estudiamos en estrecha relación con otras estructuras de sentido asociadas y con los fenómenos que configuran la vida cotidiana de los sujetos y le dan forma y sentido a las mismas prácticas que son consideradas como <cuidar> (De Ieso, 2016: 93).

En consecuencia, puede afirmarse que la cotidianeidad es el ámbito en que la crianza se desarrolla. Por lo cual, cualquier evaluación de la parentalidad debe partir de la comprensión de la vida cotidiana de los sujetos en tanto trama microsocia que permite interpretar los cuidados, con sus aciertos y límites.

Esto implica trascender el sesgo que implica concebir los cuidados desde las experiencias y prácticas de las clases medias urbanas (a la que generalmente pertenecemos los profesionales a quienes se nos convoca a intervenir en estas situaciones).

La organización de la crianza y particularmente el despliegue de prácticas de protección dirigidas a las niñas, niños y adolescentes están determinados por los desafíos que surgen de la cotidianeidad que se expresa en cada territorio.

Así como la trama territorial ofrece apoyos comunitarios para el desarrollo de la crianza, también los espacios barriales condicionan y limitan las experiencias cotidianas de los sujetos (Kessler, 2009; Clemente, 2014; Alvarez y Auyero, 2014) y, por ende, las prácticas de crianza.

Por ejemplo, tal como surge de estudios previos (Ierullo, 2013, 2015), las condiciones de hostilidad y extrema violencia que atraviesan numerosos barrios del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) configuran una serie de prácticas que pueden ser categorizadas como “cuidado defensivo”. Esta definición da cuenta de la necesidad de los sujetos de generar acciones orientadas a evitar o prevenir diversas problemáticas que se consideran altamente probables debido a la generalidad de su ocurrencia en estos barrios –consumo problemático de sustancias, muertes por gatillo fácil o por balaceras, iniciación en prácticas delictivas, etc. –. Estas acciones se materializan en un mayor repliegue de las familias al interior de sus hogares, restricciones en el uso del espacio público y dificultades de los adultos para la conciliación del trabajo productivo y reproductivo (Ierullo, 2015).

Asimismo, es posible observar el desarrollo de prácticas de cuidado “desbordado”, es decir, aquellas que a pesar de ser pensadas desde una intencionalidad de cuidado se llevan a cabo a través de formas que pueden ser categorizadas como violentas. Frente a la impotencia y la desesperación que imponen los contextos sumamente hostiles y, en muchos casos, la ausencia de respuesta de las instituciones estatales, las prácticas de imponer miedo, establecer controles excesivos, el uso de la violencia en el establecimiento de límites como forma de prevenir un daño mayor (Alvarez y Auyero, 2014; Vázquez y Borda, 2013), entre otras, constituyen respuestas que ponen de manifiesto estos desbordes en el ejercicio de los cuidados de niñas, niños y (principalmente) de adolescentes en los ámbitos cotidianos.

Acompañar las crianzas se convierte en un desafío para las instituciones estatales (máxime en relación con las premisas planteadas por la normativa internacional y local). Para ello, la consideración de las condiciones de la vida cotidiana de los grupos familiares resulta un aspecto de vital importancia.

## Superación de los sesgos de género

Históricamente, la crianza se ha organizado a partir del supuesto de feminización de los cuidados (Jelin, 2010; Faur, 2014), es decir, a través de una desigual distribución sexual de las responsabilidades al interior de las familias y en la sociedad.

Asimismo, Nari (2004) advierte que este supuesto se sostuvo a partir del proceso que la autora denomina “maternalización de las mujeres”. Es decir, un proceso que consiste en la construcción de la idea de que las mujeres, por sus características “innatas”, resultan las “mejores” proveedoras de cuidado. Asimismo, en función de la creencia antes explicitada, este proceso se completa con la explícita orientación de las políticas sociales que subjetiva a las mujeres en su rol materno.

Partiendo de estos supuestos y del carácter “innato” del denominado “instinto maternal”, se espera de las mujeres una conducta “sacrificial” en el ejercicio de la maternidad. En palabras de Lagarde y de los Ríos (2003), se espera “el descuido [de las mujeres] para lograr el cuidado [de los demás]” (p. 157).

Si bien en las últimas décadas la crítica feminista, las transformaciones en el mercado laboral, las nuevas morfologías familiares y la mutación en la protección estatal pusieron en tensión el modelo de familia nuclear que reposaba en las figuras del varón proveedor y la mujer como cuidadora a tiempo completo, aún persisten (al menos en los imaginarios) los supuestos de feminización de los cuidados y de maternalización de las mujeres.

Frente a esta situación, Lagarde y de los Ríos (2003) advierte sobre los peligros de la instalación del “sincretismo de género”, en tanto se impone sobre las mujeres “cuidar a los otros a la manera tradicional y, a la vez, lograr su desarrollo individual para formar parte del mundo moderno, a través del éxito y la competencia”, constituyendo una sobrecarga.

Frente a ello, podemos preguntarnos: ¿cómo opera la pregnancia de la maternalización de los cuidados a la hora de evaluar las “competencias parentales”? ¿Tenemos expectativas diferentes para hombres y mujeres respecto de la crianza de los hijos? ¿Manejamos diferentes umbrales para la tolerancia de conductas de “abandono” o “negligencia” para hombres y mujeres? ¿Cómo actúan los sesgos de género a la hora de preguntar, sugerir, evaluar a los sujetos?

Montagna (2016) plantea el desafío que implica des-sexualizar y des-biologizar las funciones familiares, borrando la diferencia entre los sexos, pero conservando la diferencia entre generaciones.

El desarrollo de las evaluaciones de las condiciones para la parentalidad nos pone frente al desafío de una revisión constante de nuestros posicionamientos de género, evitando la operación de sesgos que obturan el análisis y la evaluación.

## Valorización de las redes como apoyos para la crianza

Si bien en nuestra sociedad la crianza ha sido construida como una práctica del mundo de “lo privado”, ligada principalmente al ámbito doméstico, es posible reconocer que la misma no puede ser circunscripta a este ámbito.

Resulta indiscutible el rol de las familias ampliadas en la organización de los cuidados, tanto en aquellos casos en los cuales funcionan como apoyos para la crianza, como en los que la parentalidad es ejercida por abuelas/os, tías/os, hermanas/os, referentes afectivas/os, etc.

La premisa de no evaluar la parentalidad en abstracto implica la consideración del rol que juegan las redes en el ejercicio de la crianza de una niña, niño o adolescente. Así como existe consenso respecto de la centralidad del rol de las figuras y redes de apoyo en el marco de las evaluaciones de las capacidades y la autonomía de las personas con discapacidad y/o que atraviesan situaciones de padecimientos de salud mental, el papel de las redes y figuras de apoyo es fundamental a la hora de criar.

La idea de “condiciones para la parentalidad” antes desarrollada implica el reconocimiento de cómo las redes operan como facilitadores u obstaculizadores para el ejercicio de la crianza.

Razavi (2007) plantea que la provisión de cuidados puede ser efectivizada a través de la acción de distintas instituciones. En este sentido, desarrolla la noción de “diamante del cuidado”, a través de la cual resalta el rol de las familias, el mercado, el Estado y las organizaciones de la sociedad civil.

Con distintos niveles de visibilidad y legitimación social, más allá de las acciones familiares, puede reconocerse que las prácticas de cuidado son asumidas en lo cotidiano por otros sujetos e instituciones. Por lo cual, el análisis de la forma particular en la que se organizan los cuidados y la crianza resulta una dimensión a explorar en el marco de estas evaluaciones.

En este sentido, puede reconocerse que, cuando la familia dispone de medios económicos, en ocasiones los cuidados se resuelven a través del proceso de mercantilización (personal doméstico, instituciones educativas, recreativas, etc.), facilitando la crianza por parte de las familias a través de mejorar las condiciones para la conciliación de las esferas productivas y reproductivas.

Asimismo, pueden reconocerse el rol central que ocupan los servicios estatales de cuidado (jardines maternos, programas de fortalecimiento familiar, escuelas, centros recreativos, etc.), en tanto dispositivos que constituyen verdaderos apoyos para las familias, tanto en relación al cuidado cotidiano como respecto del acompañamiento parental.

Asimismo, frente a la escasez de los servicios estatales y ante la falta de recursos económicos que les permitan acceder a la oferta mercantilizada, en contextos de pobreza se observa un reforzamiento de las prácticas de cuidado llevadas a cabo por redes cercanas, tanto de manera informal por vecinos y comadres, como a través de organizaciones comunitarias (Jelin, 2010; Clemente, 2010; Pautassi y Zibecchi, 2010; Ierullo, 2013, entre otros).

La consideración de cómo operan estas redes en la organización de los cuidados de un grupo familiar, constituye un aspecto central a la hora de encarar estas evaluaciones. Asimismo, propiciar el acceso a estos dispositivos puede favorecer el mejoramiento de las condiciones para el ejercicio de la parentalidad.

## Consideraciones finales

Tal como surge de lo argumentado en el trabajo, las formas en las que tradicionalmente se estructuraron las evaluaciones de “competencias parentales” requieren un giro. En palabras de Cabrolié Vargas y Sanhueza (2017), este giro implica la construcción de modelos evaluativos que amplíen los criterios de análisis, en pos de centrarse “más en las condiciones que en los atributos de las personas”.

Esto se traduce en el diseño de instrumentos de evaluación que conciban la parentalidad como una construcción dinámica y multideterminada por los factores biográficos, familiares, contextuales, territoriales y culturales.

En este sentido, es posible afirmar que las formas que adquiere la crianza en un grupo familiar deben entenderse (y evaluarse) desde una perspectiva situada, es decir, en el marco del contexto en que la vida de las familias se reproduce.

Por otro lado, se plantea también como desafío la problematización de las formas en la que los sesgos de género y clase operan en los procesos evaluativos, ya sea en las preguntas que hacemos, en los hilos interpretativos que construimos y en nuestros diagnósticos y dictámenes.

Frente a estos desafíos, la recuperación de los relatos de los sujetos representa un punto de partida para interpretar la complejidad de las situaciones que atraviesan a los sujetos y las relaciones implicadas en el ejercicio de la parentalidad.

Asimismo, el abandono de la idea de “verdad” como criterio ordenador del proceso evaluativo favorece la problematización de los cuidados y la crianza, prácticas que (en tanto humanas) se encuentran atravesadas por contradicciones, tensiones y ambivalencias.

Lejos de adoptar un enfoque relativista que refuerce el carácter privado que nuestra sociedad ha otorgado a la crianza y que contribuya a la desprotección de las niñas, niños y adolescentes, se propone un enfoque que, a partir de la recuperación de la idea de corresponsabilidad, busca interpelar a las políticas públicas en tanto intervenciones sociales orientadas a brindar acompañamiento y apoyo para el ejercicio de la crianza familiar.

En este sentido, se proponen revisar la predominancia del enfoque punitivista de la intervención sobre las familias (y principalmente sobre las madres), en pos de pensar desde una perspectiva centrada en la construcción de sistemas de apoyo (dispositivos “en red de sostén”, en palabras de Minnicelli y Lampugnani (2024)), que tiendan al mejoramiento de las condiciones para el ejercicio de la parentalidad.

## Referencias bibliográficas

- Alvarez, L. y Auyero, J. (2014). «La ropa en el balde» Rutinas y ética popular frente a la violencia en los márgenes urbanos. *Revista Nueva Sociedad*, (251), 17-30.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. *Revista Acta Sociológica por Historia y Fuente Oral*, (2), 121-128.
- Cabriolé Vargas, M. et al (2014). Modelo de Evaluación de Condiciones para la parentalidad (MECEP) en el marco de la política de protección de los derechos de la infancia. Temuco (Chile): Universidad de Temuco.
- Cabriolé Vargas, M. et al (2019). Parentalidad y la dimensión sociocultural en su evaluación: una revisión crítica. *Revista Opción*, Año 35, (89-2), 790-825.
- Cabriolé Vargas, M y Sanhueza Díaz, L. (2017). La evaluación de Parentalidad en el marco de la Política de Protección de Derechos en Chile: Consideraciones del Modelo de Evaluación de Condiciones para la Parentalidad (MECEP). *Revista Señales*, Año 9 (16), 68-82.
- Carballeda, A. (2013). *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Cazzaniga, S. (2001). El abordaje desde la singularidad. *Cuadernillos Desde el Fondo*, (22). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Choate, P. y Lindstrom, G. (2018). Parenting Capacity Assessment as a Colonial Strategy. *Journal Canadian Family Law Quarterly*, (37), 41-60.
- Choate, P. y Mckenzie, A. (2015). Psychometrics in Parenting Capacity Assessments: A problem for Aboriginal parents. *First Peoples Child and Family Review*, (10), 31-43.
- Clemente, A. (2014). *Territorio urbano y pobreza persistente*. Buenos Aires: Espacio.
- CORPORACIÓN OPCIÓN (2021) “Evaluación Pericial del Ejercicio Parental. Consideraciones teóricas, metodológicas y prácticas a partir del marco legal chileno” Santiago de Chile: Corporación OPCIÓN.
- De Ieso, L. (2016). Prácticas del cuidar en entramados familiares. *Revista Debate Público*, Año 5 (10), 87-98.
- DEPARTMENT OF HEALTH & SOCIAL CARE- UK GOVERNMENT (2000) “Framework for the Assessment of Children in Need and their Families” Londres (Reino Unido): The Stationery Office.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fernández Moreno, P. (2015). *Infancia, parentalidad y familia en el discurso del Estado de Chile sobre la adopción, una aproximación desde el género*. (Tesis de Maestría- Maestría en Estudios de Género y Cultura de América Latina). Universidad de Chile- Instituto Nacional de Derechos Humanos. Santiago de Chile.
- Fonseca, C. y Cardarello, A. (2005). Derechos de los más y menos humanos. En S. Tiscornia y M. V. Pita (ed.). *Derechos humanos, tribunales y policías en Argentina y Brasil. Estudios de Antropología Jurídica*, 9-38. Buenos Aires: Antropofagia.

- Grinberg, J. (2013). La gestión de las “negligencias”: interpretaciones y dilemas en los organismos de protección de la infancia. *Revista Avá*, (22), 11-31.
- Ierullo, M. (2013). Prácticas de cuidado infantil en organizaciones comunitarias. Los comedores comunitarios en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Revista Portularia*, XIII(1), 59-65.
- Ierullo, M. (2015). La crianza de niños, niñas y adolescentes en contextos de pobreza urbana persistente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, N°13(2), 671-683.
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lagarde y de los Ríos, M. (2003). Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción. *Revista Emakunde*, (53), 155-160.
- Messina, L. y Varela, C. (2011). El encuadre teórico-metodológico de la entrevista como dispositivo de producción de información. En C. Escolar y J. Besse. *Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en Ciencias Sociales*, 125-137. Buenos Aires: Editorial EUDEBA.
- Minnicelli, M. y Lampugnani, S. (2024). *Infancia(s) bajo el paraguas*. Buenos Aires: Homosapiens Ediciones.
- Montagna, P. (2016). Parentalidad socio-afectiva y las familias actuales. *Revista Derecho PUCP*, 219-233.
- Nari, M. (2004). *Políticas de Maternidad y Maternalismo Político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Pautassi, L. y Zibecchi, C. (2010). *La provisión de cuidado y la superación de la pobreza infantil. Programas de transferencias condicionadas en Argentina y el papel de las organizaciones sociales y comunitarias*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Pereira Fernández, A. (2011). Notas para jugar con la ilusión biográfica y no perderse en el intento. *Revista Guillermo de Ockham*. 9(1), 105-122.
- Razavi, S. (2007). The political and social economy of care in the development context. Conceptual issue, research questions and policy options. *Gender and Development, paper N° 3*. Ginebra (Suiza): UNRISD.
- Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: Claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 127-149.
- Robles, C. (2013). El informe social forense. Aciertos y debilidades de la intervención profesional. En C. Robles (coord.). *Trabajo Social en el campo jurídico*, 133-155. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Rodrigo López, M. J. y Martín Quintana, J. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Revista Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.
- Sallés Domenech, C. y Ger Cabero, S. (2011). Las competencias parentales en la familia contemporánea descripción, promoción y evaluación. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (49), 25-47.
- Vázquez, S. y Borda, P. (2013). Madres e hijos: múltiples modos de construir y significar los vínculos filial-maternales. En P. Di Leo y A. Camarotti (ed.). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes de barrios populares*, 51-67. Buenos Aires: Editorial Biblos.

# Niñez y consumo

## Experiencia desde dispositivos comunitarios



*Deborah Laura Hagelin\**

### Resumen

El sentido que tiene el consumo de sustancias para cada persona se inscribe en lo singular de su trayectoria de vida, en un entramado comunitario que involucra su red social y afectiva, condicionado por las representaciones en torno a la sustancia y las personas que las consumen en un contexto sociocultural particular y en el marco de una cultura del consumo (Argentina, Sedronar, 2022). El abordaje integral de los consumos para infancias y adolescencias es un desafío para cada profesional que se enfrenta a la demanda de qué hacer ante esta problemática que interpela no solo a la persona que consume, sino a su entorno familiar y afectivo. Ante esto fue que se piensa una política pública territorial que estaría cumpliendo diez años desde su creación.

### Palabras clave

niñeces - dispositivo territorial comunitario - abordaje

\* Especialista en políticas públicas en niñez, adolescencia y familia. Licenciada en Trabajo Social. Docente universitaria de la materia Prácticas del Trabajo Social II de la UNPAZ. Referente técnica de dispositivos territoriales comunitarios dependientes de la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina Argentina (Sedronar).

## Introducción

El trabajar con niñeces en situación de alta vulnerabilidad no solo puede ser angustiante, frustrante, sino también un desafío al momento de pensar estrategias de intervención que restituyan los derechos vulnerados. Si a esto se suma que se encuentra atravesando una situación de consumo, el margen de maniobra tiende a disminuir porque al momento de pensar estrategias, a las escasas instituciones y organizaciones con las que se cuenta en general, se suma que muchas, cuando le nombras que hay una situación de consumo, manifiestan “ah pero si consume no lx podemos recibir”; profesionales de la salud mental que dicen “pero si consume no puedo porque no estoy capacitadx”; los hogares, de necesitar una medida excepcional si consume, no lo reciben; los dispositivos residenciales como comunidades terapéuticas no trabajan con niños, niñas y adolescentes (desde ahora NNyA) –de hacerlo es a partir de los 16 años– como si niñeces y adolescencias en consumo sería algo por fuera de una problemática de salud, como si el acompañamiento tendría que pensarse por fuera de la familia, por fuera del barrio, por fuera de la institución educativa, del centro de salud, por fuera de lo propuesto por la ley de protección, etc. y es ahí donde me surgen algunos interrogantes:

¿en qué medida la política pública de drogas psicoactivas propone trabajar con niñeces? ¿En qué medida los espacios que trabajan con niñeces acompañan a lxs que atraviesan consumo problemático?

Un acercamiento a dar respuesta a mis interrogantes, tal vez por ser mi espacio sociocupacional la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (Sedronar), es que son los espacios como los dispositivos territoriales comunitarios (DTC) que esta secretaría propone desde donde pensar para elaborar estrategias de intervención de infancias y adolescencias con consumo, porque son territoriales, de bajo umbral, con equipos interdisciplinarios y con una propuesta de abordaje comunitario. En este trabajo trataré de analizar no solo la importancia de la existencia de una política pública destinada a infancias y adolescencias en consumo, sino la necesidad de pensar que estas sean en condiciones laborales de calidad para los que allí se desempeñen. Para esto realizaré una descripción y análisis de los dispositivos territoriales comunitarios (DTC) pertenecientes a la Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas de la Nación Argentina (Sedronar) y su abordaje en relación con niños, niñas y adolescentes que consumen, así como también las condiciones laborales de lxs trabajadorxs y su influencia en intervenciones de calidad para lxs usuarios que allí concurren.

## De infancias y adolescencias

Para pensar abordajes en NNyA en situación de consumo, es necesario interpelar la mirada en torno a las infancias y adolescencias con las que se trabaja. Se habla de infancias y adolescencias ya que se parte de la presunción de que hay múltiples maneras de transitar estas experiencias vitales. El plural implica un cuestionamiento a visiones y discursos homogéneos y también a aquellos discursos estigmatizantes en los que



Algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, se vuelven infancia o adolescencia, mientras que otros se vuelven menores, delincuentes, marginales, excluidos, vulnerables, pobres. [...] Algunos merecen habitar el tranquilizador y simplificado mundo de los conceptos, y otros, el finamente reticulado mundo de las etiquetas (Diker, 2009: 9).

Retomando los aportes de Diker, los cambios radicales que en las últimas décadas se han dado en torno a las experiencias infantiles y adolescentes, se inscriben en sus cuerpos y son parte de transformaciones que los trascienden, tales como las posiciones adultas, las nuevas configuraciones familiares, las prácticas de crianza, los objetos y modalidades de consumo, los discursos en torno a las infancias y adolescencias, a las políticas destinadas a dicha población y a los cambios en las instituciones por las que lxs mismxs transitan. En este sentido, se debe reconocer que la concepción de lxs niñxs y adolescentes como *sujeto de derechos* (concepción que se desarrollará más adelante) ha producido cambios significativos en los modos de abordaje y acompañamiento a lxs mismxs. Siguiendo con esta idea, concebir a lxs niñxs y adolescentes como sujetos de derechos será lo que guíe las intervenciones, alejándose de miradas que lxs ubican en el lugar de incompletud, incapacidad y falta, para pensarlas desde la potencia y posibilidad.

Es importante pensar las infancias y adolescencias como una construcción cultural instituida sociohistóricamente, en la que existen diversas formas de transitar estas trayectorias vitales en función de las condiciones materiales de existencia, factores sociales, económicos y culturales; lo cual implica múltiples y diferentes formas de ser niñxs o adolescentes, en un mismo momento histórico, en un mismo contexto social. Para las infancias y adolescencias el territorio es señal de identidad y pertenencia, por lo que es necesario reflexionar sobre esta población en su contexto (Argentina, Sedronar, 2023). Es fundamental que se tenga en cuenta las particularidades que asumen estos tránsitos vitales en los diferentes territorios en los que se encuentran ubicados.

Lxs adultxs que acompañan infancias y adolescencias se enfrentan al desafío de desaprender y aprender, de deconstruir para construir un nuevo soporte epistemológico de sus intervenciones (Rodríguez Vignoli, 2001).

Una de las primeras cuestiones a considerar está vinculada con reconocer que, en toda actividad desarrollada con niñxs y adolescentes, existe una relación asimétrica, y por lo tanto de poder, con lxs adultxs; resultando necesario develar los aportes teóricos que actúan como soporte de nuestras intervenciones para comprender la compleja relación que se juega entre ambos sujetos (Guardia y Arrausi, 2016).

Como adultxs que acompañan, es fundamental poder generar vínculos de confianza y espacios de referencia donde lxs niñxs y adolescentes puedan acudir cuando lo necesiten. Proponer espacios de participación en los cuales niñxs y adolescentes puedan expresarse, contar qué sienten, qué les sucede y dándoles

el protagonismo necesario para diseñar estrategias de intervención en base a sus deseos y necesidades. Constituirnos como referentes adultos implica estar disponibles para orientar y generar espacios de trabajo donde sean ellos los protagonistas de sus propias estrategias de cuidados a partir del fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas para la toma de decisiones (Argentina, Sedronar, 2021).

## **La intervención desde una perspectiva de derechos**

Es necesario comenzar toda propuesta de intervención en infancias y adolescencias entendiendo a los niños y adolescentes como sujetos de derecho. Desarrollare cómo se concibe jurídicamente la noción de padecimiento en salud mental y, particularmente, a los consumos problemáticos, para luego abordar la especificidad legal en relación con las infancias y adolescencias.

La normativa vigente para el abordaje de los consumos problemáticos, a nivel nacional, es la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 que incorpora explícitamente a las adicciones dentro del campo de la salud mental. La misma regula la protección de derechos de las personas con padecimiento mental, disponiendo a implementar políticas públicas basadas en el enfoque transversal de los derechos humanos. Señala que los padecimientos mentales pueden afectar parcial y transitoriamente la vida de una persona; y que con los apoyos comunitarios necesarios es posible el cambio de dicho estado situacional. Entonces la noción de padecimiento mental no es sinónimo de enfermedad o incapacidad; por el contrario, se debe partir siempre de la presunción de capacidad, lo que conlleva a establecer criterios restrictivos para la elaboración de los diagnósticos en salud mental, desde un enfoque de derechos haciendo énfasis en la despatologización.

La ley prioriza un sistema de atención con base en la comunidad con una red de cuidados continuos; establece y regula que, ante cuadros de riesgo cierto e inminente, para la propia persona o para terceros, se tomará como última alternativa la medida de internación. Las internaciones de los niños y adolescentes se enmarcan en el campo de la salud mental. Por ello, de conformidad con lo que dispone la Ley de Salud Mental, deben considerarse involuntarias. Resulta así protectora al garantizar, durante la internación, el pleno goce de sus derechos y el acceso a la justicia atento la situación de vulnerabilidad en que se encuentran inmersos. Así mismo, dispone que se deberá proceder de acuerdo a la normativa nacional e internacional de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes.

En materia específica de consumos problemáticos, la Ley N° 26934 de Plan Integral para el Abordaje de los Consumos Problemáticos

Entiende por consumos problemáticos aquellos consumos que –mediando o sin mediar sustancia alguna– afectan negativamente, en forma crónica, la salud física o psíquica del sujeto, y/o las relaciones sociales. Los consumos problemáticos pueden manifestarse como adicciones o abusos al alcohol, tabaco, drogas psicotrópicas –legales o ilegales– o producidos por ciertas conductas compulsivas de los sujetos hacia el juego, las nuevas tecnologías, la alimentación, las compras o cualquier otro consumo que sea diagnosticado compulsivo por un profesional de la salud.

A su vez, dicha ley establece que tanto lo preventivo, como la asistencial y lo comunitario son ejes fundamentales para el abordaje de la problemática del consumo.

En relación con las infancias y adolescencias, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), a partir de su incorporación en la Constitución Nacional en 1994, introduce la concepción del niñx como sujeto pleno de derechos y considera a lxs mismxs como ciudadanos. Esta incorporación brinda un nuevo marco de referencia para el desarrollo de nuestras prácticas, y promueve la consolidación de un paradigma de protección integral (Barcala, 2013).

La Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que se enmarca en los principios de la Convención, define el interés superior del niño como

la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley. Debiéndose respetar:

- a) Su condición de sujeto de derecho;
- b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta;
- c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural;
- d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales;
- e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común;
- f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia (Argentina, Sedronar, 2021).

Siguiendo con estos lineamientos, es relevante considerar el Código Civil y Comercial de la Nación, que adopta una línea divisoria vinculada a la aptitud de niñxs y adolescentes para el cuidado de su cuerpo y su salud. Toma como base dos niveles. Por un lado, el derecho a expresar su opinión y a ser escuchado en todos los asuntos que los afecten y, por el otro, a decidir el modo en que habrán de ejercer esos derechos. Adquiere así relevancia el principio de autonomía progresiva, que reconoce a la niñez y adolescencia como periodos de la vida en los que se consolida, de forma gradual, su capacidad de discernimiento.

Según esta legislación, a partir de los 13 años, las y los adolescentes van adquiriendo independencia y aumentando su participación en los distintos espacios de su vida pública. En este sentido, el Estado debe garantizar el espacio efectivo para que las y los adolescentes puedan involucrarse, promoviendo su autonomía y mejorando las oportunidades de futuro. De los 13 a los 16 años de edad, si se tratase de prácticas invasivas, pueden dar su consentimiento con apoyo de una persona adulta referente, debiendo primar

siempre su interés superior. Por otra parte, a partir de los 16 años las adolescencias son consideradas al igual que las personas adultas para las decisiones atinentes al cuidado de su propio cuerpo (art. 26).

Por último, es esencial referirnos a la Ley N° 26529 del Derecho del Paciente que afirma que lxs niñxs y adolescentes tienen capacidad de decisión sobre las prácticas de salud que atañen a su atención. Asimismo, detalla el proceso de consentimiento informado que es necesario reconocer y problematizar cuando abordamos la problemática del consumo con niñxs y adolescentes. Además, plantea que no se puede negar la atención por motivos de edad o por no estar acompañados por un adulto y la obligatoriedad de respetar la confidencialidad, intimidad y privacidad.

## **Propuesta de abordaje desde dispositivos comunitarios**

Los dispositivos territoriales comunitarios (DTC) pertenecientes a Sedronar se proponen generar condiciones para el abordaje integral de los consumos problemáticos, orientando sus prácticas en los marcos normativos vigentes en materia de salud mental, derechos humanos, género, infancias y adolescencias. El abordaje en estos dispositivos se lleva a cabo desde una perspectiva relacional, centrándose en las personas, en sus trayectorias vitales, su constitución subjetiva, su contexto y su modo de vinculación con los consumos. A partir del año 2014, se reforzó el carácter territorial de las intervenciones de la Sedronar con la creación de diferentes centros de atención y el fortalecimiento de los distintos programas. Ese mismo año, por primera vez, la Sedronar implementó dispositivos propios de abordaje territorial de los consumos de drogas. De este modo, en los últimos años se consolidó una red federal de centros de atención y acompañamiento por consumos de sustancias orientados a la prevención, promoción y asistencia, que poseen modalidades de intervención concebidas según las distintas necesidades de las personas y las comunidades.

Es importante resaltar que cuando se trata de infancias y adolescencias,

Dadas las características físicas y psíquicas relativas a la etapa vital que está atravesando, el consumo de sustancias es siempre problemático, es decir, es un consumo sobre el que debemos garantizar la oportunidad de conocer qué sentidos tiene y qué riesgos implica para poder trabajar sobre ello (Argentina, Sedronar, 2022: 23).

Dichos dispositivos están integrados por equipos interdisciplinarios, en su mayoría compuestos por profesionales de la psicología, trabajo social, operadores comunitarios y talleristas de diferentes disciplinas como deporte, arte, etc., reflejando la necesidad de cada territorio por lo que, en mi entender, son dispositivos fundamentales para poder garantizar un tratamiento temprano en relación con el consumo de sustancias. Entendiendo que el Estado es el principal garante de los derechos de niñxs y adolescentes y que a partir del trabajo entre los distintos niveles de gobierno (municipio, provincia, nación) y la sociedad civil (organizaciones e instituciones de la comunidad) se llevan adelante diversas

políticas de promoción y protección de las infancias y adolescencias de manera articulada, en el marco de la corresponsabilidad y que cada actor tiene su especificidad en el abordaje, podemos afirmar que los DTC son parte del sistema de protección de derechos a nivel local siendo lxs integrantes de los equipos actores fundamentales para su fortalecimiento, llevando adelante espacios de escucha que posibiliten el afianzamiento de vínculos con lxs niñxs y adolescentes de la comunidad, generando espacios de participación en actividades destinadas al cuidado de su salud, promoviendo la igualdad de trato entre varones, mujeres y disidencias y propiciando prácticas de autocuidado y cuidado hacia lxs otrxs para identificar y denunciar situaciones de maltrato o abuso, apuntando a construir formas colectivas de cuidado (Hagelin, 2020).

## **Fortalezas, debilidades y potencialidades del abordaje de los dispositivos comunitarios**

A través de algunos datos podremos ver que los dispositivos territoriales comunitarios reciben NNyA en sus diferentes espacios y muchos de ellxs llegan solxs a solicitar ayuda o participar en diferentes actividades.

En la actualidad la Sedronar, en cogestión con municipios y/o provincias, cuenta 136 DTC distribuidos en el territorio nacional. Se analizarán algunos datos de interés en relación con el abordaje de infancias y adolescencias que brindan estos espacios tomando del Observatorio Nacional de Drogas a través de la plataforma Sedropics (plataforma integral de seguimiento y evaluación), lo registrado en el año 2022 por 132 dispositivos territoriales comunitarios y una encuesta específica realizada a estos en relación con la población de 8 a 18 años, donde participaron 86 de los mismos. Dicho registro muestra que el 20,1%<sup>1</sup> del total de las personas que concurren son niñxs y adolescentes hasta 18 años y que el 94,2%<sup>2</sup> de los DTC reciben infancias y adolescencias en situación de consumo.

En esta franja etaria se puede observar un mayor acercamiento de varones y muy pocos de infancias trans. Cuanto más avanzan en edad, menos acceden las mujeres a los DTC.<sup>3</sup>

Con relación a cómo llegan las situaciones de infancias y adolescencias en situación de consumo a los dispositivos, la mayoría es a través de instituciones educativas con un 92% aproximadamente entre escuelas primarias y secundarias, seguido de acercamientos de referentes afectivos (79,1%). Otro actor significativo son las áreas de niñez (74%) y justicia con 34,9%. Se puede observar un porcentaje significativo de demanda espontánea de infancias y adolescencias (53,5%) que concurre a solicitar intervención en los DTC.<sup>4</sup>

De esta franja etaria que nos convoca, se puede observar el incremento de las situaciones de consumo a medida que aumenta la edad; en la de 8 a 12 el 1,8% presenta consumo semanalmente, a diario o casi

1 Figura 1 del anexo.

2 Figura 2 del anexo.

3 Figuras 3, 4 y 5 del anexo.

4 Figura 6 del anexo.

diario, siendo las sustancias de mayor prevalencia el alcohol y la marihuana. En la población de 13 a 15 el 19,6% presenta situaciones de consumo, de esta el 32% consume alcohol, el 30% marihuana, el 20% tabaco, el 11% clorhidrato de cocaína y el 6% pasta base. La frecuencia de consumo indica que el 33% consume alguna sustancia a diario y el 33% de manera semanal y el 7% de manera mensual. En la franja etaria de 16 a 18 el consumo se acrecienta al 41%, prevaleciendo el alcohol y la marihuana con un 30%, el de tabaco del 19%, el de cocaína del 14% y 7% de pasta base. La frecuencia de consumo de sustancia es del 34% semanal, 32% diario y 9% mensual.<sup>5</sup>

Con relación a cómo se insertan las infancias y adolescencias en los DTC, los registros muestran que acceden a diferentes espacios que tienen que ver con las características de cada dispositivo, presentando un porcentaje significativo actividades recreativas (21,1%), actividades deportivas (18,3%), artísticas (16,9%), educativas (15,6%) y el espacio de atención y acompañamiento ya sea individual o grupal con el 18,7%. El 39,6 % de la población en análisis asistió al espacio de escucha propuesto por los dispositivos.<sup>6</sup>

Se puede observar desde las respuestas de 86 DTC que para abordar las diferentes problemáticas que llegan de infancias y adolescencias estos articulan en gran medida con servicios de salud (86%), áreas de niñez (86%), con educación (74,4%) y con los dispositivos de la red Sedronar en un 45,3%.<sup>7</sup>

Si bien los datos son solo una parte de lo que sucede en los dispositivos nos ayudan a tener elementos para analizar la realidad y de allí poder pensar acciones.

En los datos presentados se puede apreciar:

- Que el consumo de sustancias y su frecuencia aumentan a medida que se acrecienta la edad.
- El alcohol y la marihuana son las sustancias más prevalentes desde edades tempranas.
- Según se acrecientan las edades, el acceso de las mujeres disminuye en relación al de varones
- Los DTC articulan con diferentes instituciones existentes en el territorio.
- El abordaje integral es la modalidad de abordaje que se proponen desde los DTC hacia personas que transitan en general y con las infancias y adolescencias en particular.

Los DTC como dispositivos de restitución de derechos alojan infancias y adolescencias en situación de vulnerabilidad, el consumo es una de muchas de las problemáticas que estxs transitan.

Para poder plantear buenas prácticas para la construcción de dispositivos territoriales desde una perspectiva de derechos Barcala propone diferentes ejes propicios para los DTC:

1. Poder realizar un abordaje conjunto clínico y social, es decir, ampliar lo terapéutico institucional único, recuperando el valor de las redes comunitarias como favorecedoras de la inclusión,

---

5 Figura 7 y 8 del anexo.

6 Figuras 9 y 10 del anexo.

7 Figura 11 de anexo.

la autonomía y calidad de vida de los niños y adolescentes a través de la constitución de equipos interdisciplinarios (psicólogos, psicopedagogos, abogada, trabajador social y talleristas). Es fundamental poder pensar abordajes para cada niño y adolescente tanto desde los espacios terapéuticos que requiera (psicológicos, psicopedagógicos, psiquiátricos, grupales, familiares) como desde el trabajo con la red comunitaria para la inclusión de estos en espacios propios para las infancias y adolescencias.

2. Organización de una red comunitaria que pueda nuclear a los servicios que trabajen con infancias, centro de salud, servicios de niñez, escuelas, centros comunitarios, espacios recreativos, etc. En este sentido, será fundamental el armado –o participación– de mesas locales para fortalecer la intersectorialidad y corresponsabilidad en las intervenciones.
3. Diseñar un plan de trabajo coordinado y en forma asociada entre los efectores públicos (salud, educación, Dirección de Niñez, Desarrollo Social, defensorías zonales, Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, juzgados), junto con actores privados y las familias o referentes afectivos para poder generar dispositivos de responsabilidades compartidas que garanticen el acceso y ejercicio de derechos de los niños y adolescentes.
4. Desarrollar acciones en las que la centralidad esté puesta en los niños y adolescentes y su contexto, y no en el consumo, generando un proyecto singular para cada niño y adolescente, de acuerdo a sus intereses y posibilidades, y en función de su constitución subjetiva previa; evitando formatearlos a las expectativas sociales que responden a mandatos de control social (Barcala, 2013).

Debido a su anclaje territorial y su conformación, los DTC son espacios privilegiados para el armado y seguimiento de estrategias terapéuticas destinadas a infancias y adolescencias, entendiéndose como parte del sistema de protección integral y corresponsable en garantizar derechos. Ahora bien, es necesario poder sumar a este análisis la conformación de los equipos que componen los DTC. Según informe de la coordinación que dependen los dispositivos el 38,6 % son equipos conformados entre cinco a nueve integrantes, un 27,6% entre diez a diecinueve, un 21,3% están integrados por más de veinte personas y un 12,6% entre una y cuatro personas. En relación con los perfiles de los equipos, el 52,8% de las personas que integran los dispositivos son profesionales del ámbito de la psicología, trabajo social, psiquiatría, enfermería, terapia ocupacional, entre otras disciplinas que conforman los equipos técnicos. En relación con el perfil de operador, de quienes se espera que actúen a escala individual y grupal, acompañando en la cotidianidad a las personas que concurren a los dispositivos, el 23,8% de las personas que integran los equipos de los dispositivos corresponde a este perfil. Respecto de la función tallerista, cuya principal tarea es llevar adelante actividades de prevención en diferentes dimensiones, atendiendo a la especificidad de la población y de la problemática del consumo, comprende el 23,4% del número de perfiles totales a nivel nacional. Con respecto al relevamiento de modalidad contractual de las referencias de los DTC en territorio nos muestra una equidad entre el 25 y 29% entre tres modalidades. La primera es la del contrato FE (beca a cargo de la Sedronar), luego solo 048 (contrato temporario en el Estado nacional) y la tercera es la de contrato municipal complementada con FE; por último, un 19% está la municipal o provincial sin complementación. Se puede observar un alto porcentaje de trabajadorxs con precariedad en el tipo de contratación.

A esto se suma que en muchos casos los espacios de funcionamiento son cedidos, compartidos y con instalaciones deficientes. Estas condiciones laborales inciden directamente en las respuestas que los



equipos pueden dar a lxs sujetxs con problemática de consumo en general y a las niñeces y adolescencias en particular. Si bien los ejes antes planteados son metas sugeridas, las condiciones laborales de las personas que componen los equipos (pluriempleo, baja remuneración, contratos precarizados, etc.) hace que las buenas prácticas se vean obstaculizadas, en muchas ocasiones, los espacios de escucha son de una persona, es difícil que todxs lxs integrantes participen en reuniones de equipo, poco se pueden encontrar para pensar las estrategias de abordaje, en ocasiones la mirada transdisciplinar se reduce a leer algunas anotaciones en la herramienta de registro que se comparte o alguna charla informal “de pasillo” o de WhatsApp, el cambio reiterado de lxs profesionales hace que el vínculo con lxs usuarixs se fragmente, lo emergente absorbe lo cotidiano y la posibilidad de pensar un plan estratégico de abordaje se vuelve una odisea de mensajes telefónicos, mails, encuentros fuera de horario, la participación en articulaciones comunitarias queda en manos de las personas que más carga horaria tienen debido a su contratación, las cuales se sobrecargan de tareas. El espacio privilegiado de los dispositivos para abordar el consumo en niñeces y adolescencias se ve desvanecido frente a la precarización planteada.

## Consideraciones finales

Abordar los consumos problemáticos de niñxs y adolescentes implica retomar los marcos normativos vigentes en materia de salud mental e infancias y adolescencias. El marco normativo desde la perspectiva de derechos ofrece un escenario privilegiado en la construcción de servicios territoriales que respondan a las necesidades de lxs niñxs en sus propios contextos, ya que posibilita una planificación que, desde una perspectiva territorial, respete su singularidad y evite el riesgo de generalizar respuestas institucionales en todos los territorios del mismo modo. El desafío es implementar prácticas que demuestren que se pueden superar el estigma y las desigualdades, y revertir el destino de una niñez cuyo futuro está hipotecado desde la temprana infancia; desarrollar propuestas innovadoras que puedan favorecer la construcción de un proyecto de vida posible para cada niñx y adolescente, demostrando que es posible la construcción de propuestas innovadoras que consoliden políticas integradas. Es así que el enfoque de derechos respecto a las infancias y adolescencias no debe ser patrimonio exclusivo de las áreas de niñez, sino que requiere un trabajo en común con el conjunto de las áreas de gobierno desde una perspectiva integral, en el marco de la corresponsabilidad. En este sentido, las respuestas deben dar cuenta de la situación particular de cada niñx y adolescente, respetando sus necesidades y derechos, priorizando la asistencia en su centro de vida, garantizando el acompañamiento en un proceso de autonomía progresiva y dando espacio a la voz de lxs mismxs. En este sentido, “los DTC son espacios de cuidado para las infancias y adolescencias, su lógica de prácticas de cuidado se traducen en favorecer la promoción de vínculos y lazos sociales, en propiciar el cuidado de sí y de los otrxs; en facilitar la expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones; en generar oportunidades para todxs, en promover y acompañar la accesibilidad a los servicios de salud, en impulsar la equidad y la igualdad de oportunidades, en fomentar la integración a la cultura; en el respeto a las creencias y valores de cada unx; y con la presencia de otrxs capaces de sostener y alojar” (Argentina, Sedronar, 2022: 36-37). Pero



la realidad de una política pública precarizada históricamente tendió a comunitarizar la intervención, es decir son parte de

Políticas que, tanto en su retórica como en su materialización en servicios sociales implementados mediante espacios institucionales, dan cuenta de la centralidad adquirida por la comunidad, la familia y el territorio en los abordajes propuestos. Políticas que, en ese sentido: en esa territorialización de las políticas sociales, se construye una nueva institucionalidad que da lugar a nuevos formatos organizacionales con base en el territorio, coordinados por la presencia de un Estado Nacional que monitorea, define, propone, establece formas de intervención y que deja en manos de la comunidad la “construcción artesanal” para la solución a los propios problemas, acompañadas por medidas desde el Estado y bajo el discurso de la participación popular. La política social estaría organizada otorgando centralidad al denominado territorio, bajo la finalidad de crear herramientas transversales interdisciplinarias con eje en la familia y en el trabajo y en pos de la inclusión social y el desarrollo local. Así, la intervención social del Estado sobre las distintas manifestaciones de la “cuestión social”, como los consumos problemáticos de drogas, se fundamenta en la consideración del territorio como el espacio en el cual implementar las políticas sociales con la presencia de un Estado activo y promotor de la participación ciudadana, así como, en relación a ello, en una concepción del individuo en tanto parte de una familia y una comunidad, ámbitos donde es colocada la génesis de los problemas sociales y a quienes se transfiere la responsabilidad de resolverlos, apelando para ello a la movilización de sus recursos, esfuerzos, habilidades y capacidades (Macias, 2022: 83).

Y para promover esta participación ciudadana propone equipos transdisciplinarios con contrataciones precarias, en condiciones laborales pésimas, influyendo directamente en la atención de la población que concurren a los DTC que desde sus comienzos, allá por el 2014, están precarizados, acentuándose en los últimos años, retomando palabras de Mallardi (2017),

los equipos deben enfrentarse a condiciones laborales que impiden u obstaculizan, el desarrollo pleno de la profesiones. La búsqueda constante de nuevos espacios laborales, el pluriempleo, la rotación en los lugares de trabajo, son elementos que, además de expresar el cotidiano de amplios sectores profesionales, inciden negativamente en la calidad de servicios sociales y las prestaciones destinadas a la población usuaria. Por ello, el horizonte de la lucha por mejores condiciones laborales excede al colectivo profesional y debe articularse con el fortalecimiento de las políticas sociales e institucionales tendientes a garantizar derechos sociales históricamente conquistados.

Hasta que estas condiciones no sean superadas será muy difícil que políticas públicas como la que en este artículo se refiere logren llegar a cada sujeto que necesite un lugar para trabajar su problemática de consumo, ni tampoco podrá provocar la participación comunitaria para el abordaje de dicha problemática.

## Referencias bibliográficas

- Argentina, Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas. (2017). *Cuidados en Juego Nivel Inicial*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/nivel\\_inicial\\_cuidados\\_en\\_juego.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/nivel_inicial_cuidados_en_juego.pdf)
- Argentina, Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas. (2022). *Espacios promocionales y de Taller gestados por los DTC*. Buenos Aires.
- Argentina, Secretaría de Políticas Integrales sobre Drogas. (2023). *Juventudes. Estrategias de Prevención y Cuidado*.
- Argentina, SEDRONAR. (2022). *Guía de cuidado entre pares y estrategias de prevención para las juventudes*. SEDRONAR.
- Argentina, SEDRONAR. (2022). *Guía de Estrategias de Atención y Acompañamiento Comunitario para los DTC*.
- Barcala, A. (2013). Niños, niñas y adolescentes en situación de alta vulnerabilidad psicosocial. En E. Kahansky, G. Dueñas, R. Silver (comps.), *La patologización de la infancia II. Intervenciones en la clínica*, 147-160. Buenos Aires: Noveduc.
- De Miguel, E. y Salviolo, C. (2008). ¿Qué es un sistema de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes?
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Universidad Nacional de General Sarmiento. Comité Editorial: Pablo Bonaldi, Osvaldo Iazzetta, María Pía López, María Cecilia Pereira, Germán Pérez, Aída Quintar, Gustavo Seijo y Daniela Soldano.
- Goltzman, P. (2018). *Ideas poderosas: producción de salud y cuidado en el uso de drogas con adolescentes*. Buenos Aires: Intercambios Asociación Civil. Recuperado de <https://intercambios.org.ar/assets/files/Ideas-poderosas.pdf>
- Guardia, V. y Arrausi, L. (2016). *Los espacios lúdicos como lugares de promoción de derechos*. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperado de <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2017/04/Los-espacios-l%C3%BAdicos-como-lugares-de-promoci%C3%B3n-de-derechos.pdf>
- Hagelin, L. (2020). La Atención Primaria de la Salud como Estrategia Fundamental para garantizar el derecho a la salud de los niños, niñas y adolescentes. *JUGADAS, adolescencias ni puestas ni sacadas*, 22-49. Edición a cargo de la Dirección de comunicación y medios de Sedronar. Argentina, SEDRONAR.
- Kantor, D; Roitter, M. y Daza, D. (2012). *Proyectos en Arte y Cultura - Aportes para la discusión desde una perspectiva educativa*. Buenos Aires: CEDES. Recuperado de <https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4220/1/proyectos-en-arte-y-cultura.pdf>
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: La Hendija. Recuperado de [http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/de-safilados/materiales/variaciones\\_kantor.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/de-safilados/materiales/variaciones_kantor.pdf)
- Macias, C. (2022). Debates en torno a la comunitarización y familiarización de las Políticas Sociales. En *Consumos problemáticos de drogas de mala calidad Aportes a los procesos de intervención del Trabajo Social*, 69-93. Instituto de Capacitación y Estudios Profesionales. Comité editorial: ICEP - (Instituto de Capacitación y Estudios Profesionales).

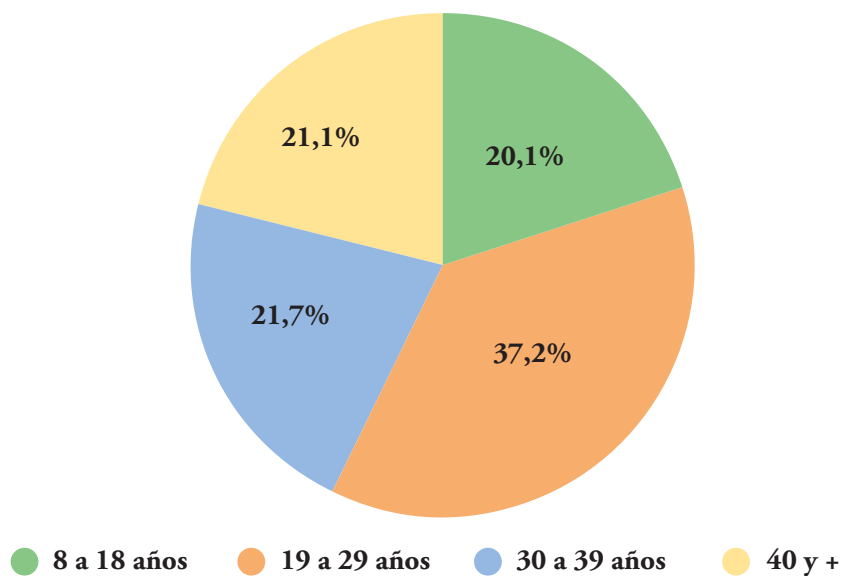
Mallardi, M. (La Plata, 2017). La intervención en trabajo social: Mediaciones entre las estrategias y elementos táctico-operativos en el ejercicio profesional. En *Procesos de Intervención en Trabajo Social: Contribuciones al ejercicio profesional crítico*, 79-192. Instituto de Capacitación y Estudios Profesionales.

Rodríguez Vignoli, J. (2001). *Vulnerabilidad demográfica en América Latina: ¿qué hay de nuevo?* Santiago de Chile: CEPAL.

Stolkiner A. (1988). *Prevención en Salud Mental: Normativización o desanudamiento de situaciones problema*. (Ponencia). Cuarto Congreso Metropolitano de Psicología. Buenos Aires. Recuperado de [https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/066\\_salud2/material/unidad2/su-bunidad\\_2\\_2/stolkiner\\_preencion\\_en\\_salud.pdf](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad2/su-bunidad_2_2/stolkiner_preencion_en_salud.pdf)

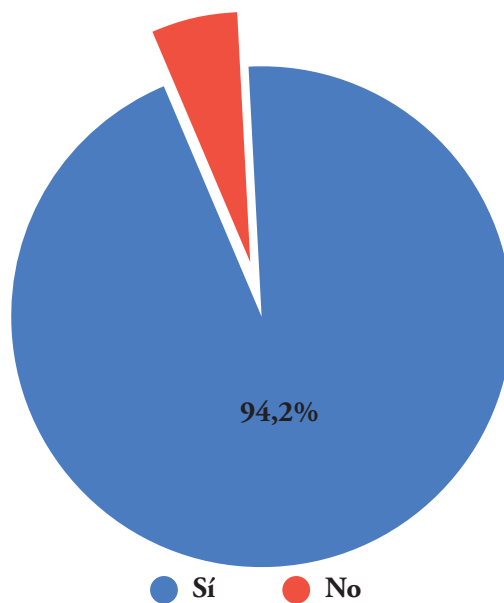
## Anexo

**Figura 1. Personas por edades que concurren a los DTC.**



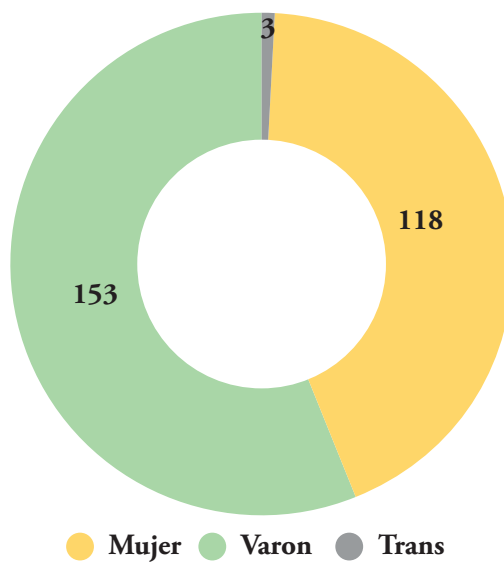
**Fuente:** elaboración propia en base de datos de la plataforma integral de seguimiento y evaluación (Sedropic).

**Figura 2. DTC que reciben niñeces.**



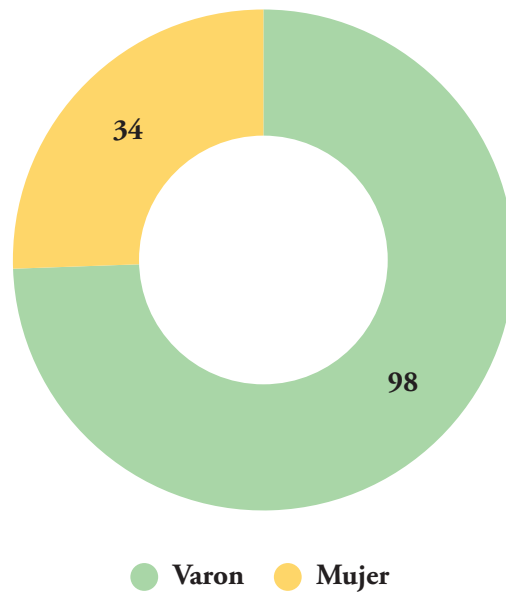
**Fuente:** elaboración propia con datos encuesta a DTC sobre abordaje específico de niñeces.

**Figura 3. Personas por género y edad 8-12.**



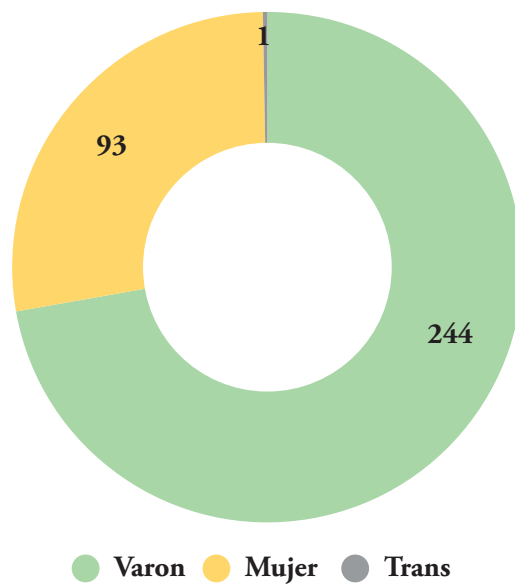
**Fuente:** elaboración propia con datos de la plataforma integral de seguimiento y evaluación (Sedropic).

**Figura 4. Personas por género y edad 13-15.**



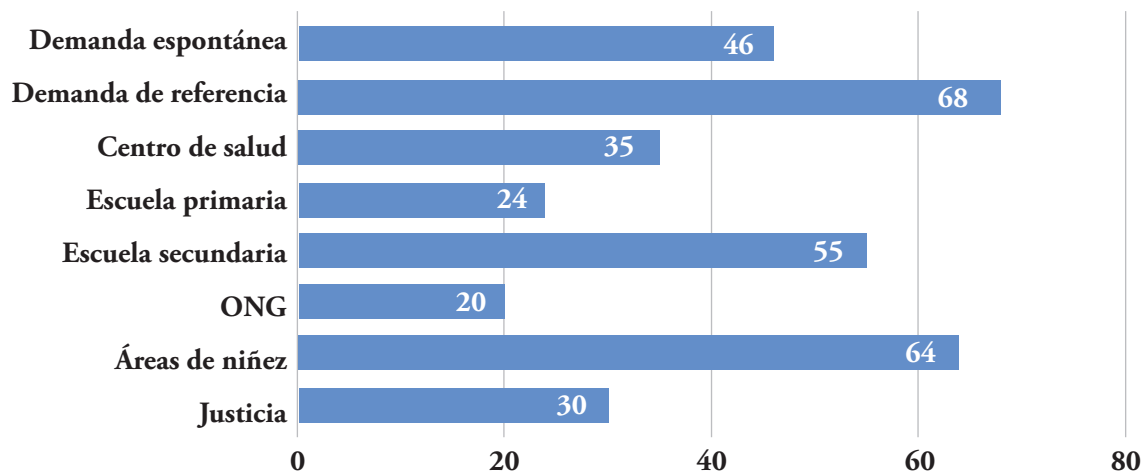
**Fuente:** elaboración propia con datos de la plataforma integral de seguimiento y evaluación (Sedropic).

**Figura 5. Personas por género y edad 16-18.**



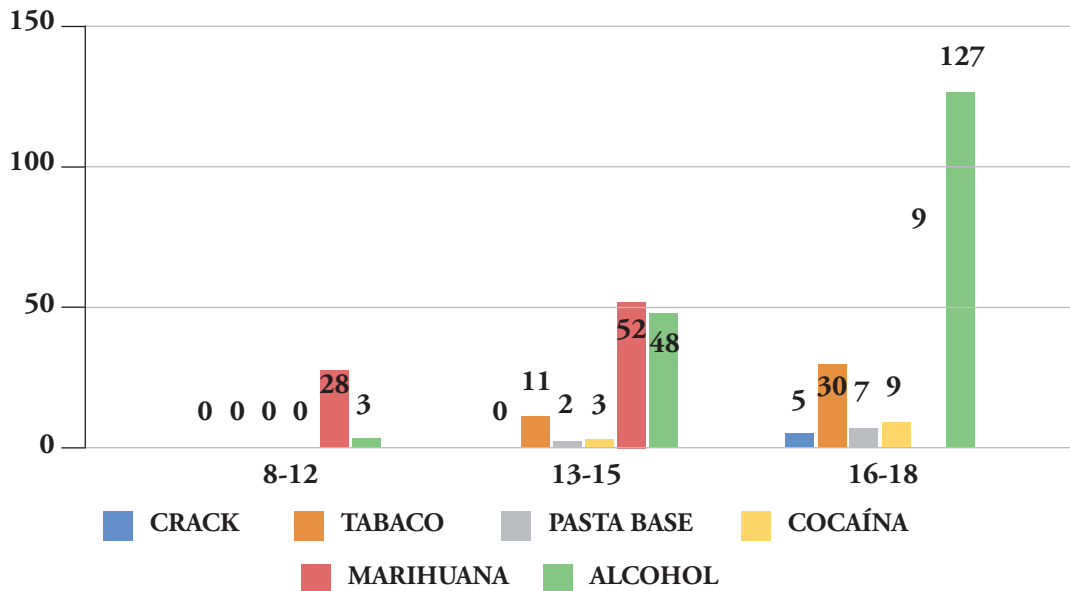
**Fuente:** elaboración propia con datos de la plataforma integral de seguimiento y evaluación (Sedropic).

**Figura 6. Procedencia de la demanda de abordar niñeces con consumos en los DTC.**



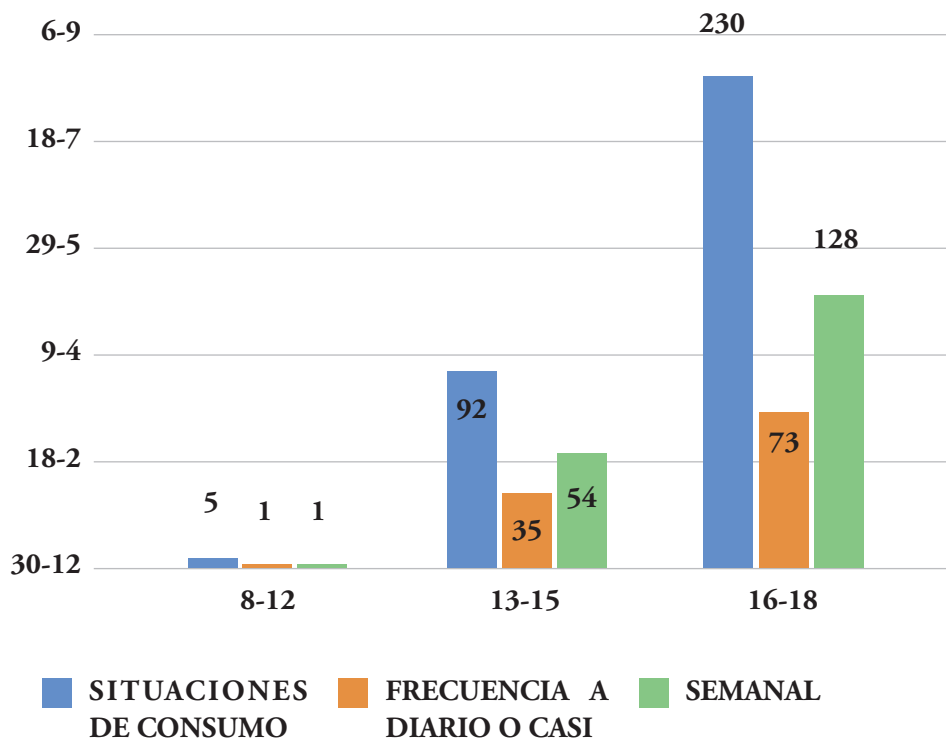
Fuente: elaboración propia con datos encuesta a DTC sobre abordaje específico de niñeces.

**Figura 7. Sustancia por edad.**



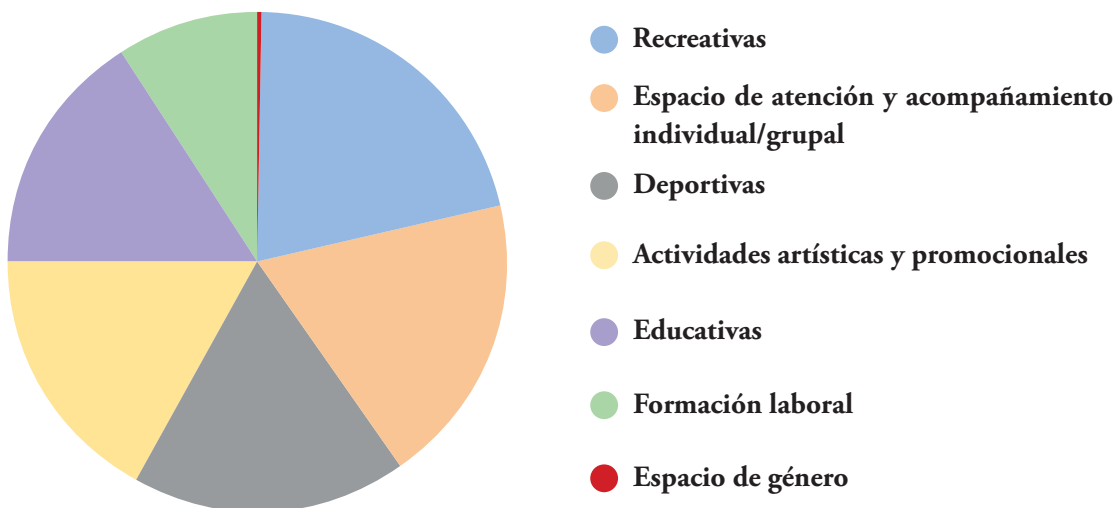
Fuente: elaboración propia con datos de la plataforma integral de seguimiento y evaluación (Sedropic).

**Figura 8. Situaciones de consumo y frecuencia.**



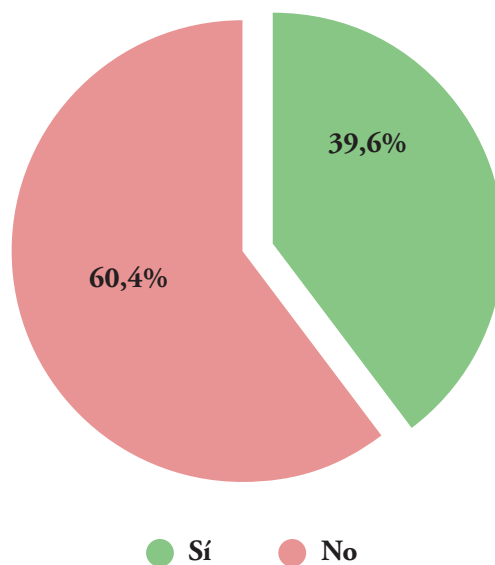
Fuente: elaboración propia con datos de la plataforma integral de seguimiento y evaluación (Sedropic).

**Figura 9. Actividades realizadas en el dispositivo.**



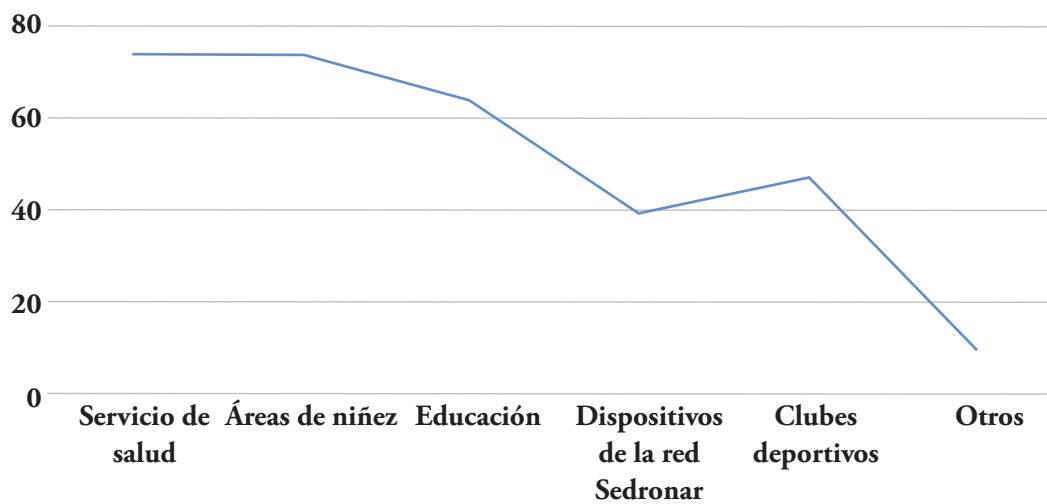
Fuente: elaboración propia con datos de la plataforma integral de seguimiento y evaluación (Sedropic).

**Figura 10. Participación en el espacio de escucha.**



**Fuente:** elaboración propia con datos de la plataforma integral de seguimiento y evaluación (Sedropic).

**Figura 11. Articulación con otras instituciones presentes en la comunidad.**



**Fuente:** elaboración propia con datos encuesta a DTC sobre abordaje específico de niñeces.



# Los pequeños problemas



Florencia Hiquis\*

*Y mi trabajo no tiene nada de romántico [...] al fin y al cabo ¿con qué gente he tratado yo toda la vida? Estibadores, y mujeres de estibadores, y padres, y abuelos, indemnizaciones, desahucios, riñas familiares –los pequeños problemas de los pobres– y aun así... cada tantos años aún se presenta un caso, y cuando las partes me cuentan su problema, el aire quieto de mi oficina se llena de repente del olor verde del mar, una brisa limpia el polvo y uno piensa en el reinado de algún César, quizás en Calabria o en los acantilados de Siracusa, otro abogado, vestido de otro modo, oyó la misma demanda, y se quedó sentado, sin poder hacer nada, como yo, viéndola seguir su infortunado curso.*

*Panorama desde el puente, Arthur Miller*

\* Trabajadora social de Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

## Resumen

A partir de la reconstrucción de una intervención profesional propongo abrir preguntas sobre las prácticas de asistencia, propongo desarmar una intervención como ejercicio para nombrar lo que se hace cuando se asiste, para buscar sus posibilidades.

¿Qué hacemos cuando asistimos?, ¿qué hace la asistencia para reparar la desigualdad?, ¿somos cómplices de la desigualdad por otorgar recursos asistenciales, aun sabiendo que son soluciones parciales a problemas estructurales?, ¿podemos construir instituciones que le den soporte a las intervenciones asistenciales?, ¿sistemas que organicen los recursos asistenciales?, ¿sistemas que organicen una burocracia ordenada desde la práctica, desde el saber acumulado de la experiencia?

## Palabras clave

asistencia - intervención - Estado

## Introducción

A partir del análisis de un caso particular intentaré reconstruir una intervención asistencial.<sup>1</sup> La reconstrucción está organizada a partir de los registros de mis cuadernos de campo, fotografías, música, informes sociales, cédulas policiales, actas judiciales, partidas de nacimiento, pasillos, colectivos, ascensores, sillas de hospital, bancos de escuela, llamadas telefónicas, mensajes de texto. En la reconstrucción se mezclan los registros de las entrevistas, las observaciones y las anotaciones al pie, la lectura de expedientes, los sonidos que acompañaron las conversaciones, los silencios, las esperas. Es una reconstrucción aleatoria, una mezcla de ficción y realidad, de recuerdos, de sueños, de historias leídas y escuchadas. Podría contar la historia de Alcira, de Olga, de Angélica, Mónica, Susana, Margarita, o la de Luis, o cualquier historia que nos llegaba por derivaciones o por expedientes (los llamábamos “los verdes”, porque tenían una carátula de ese color que los distinguía), que eran cartas que les enviaban a la Presidenta (Cristina Fernández de Kirchner) o a la Ministra (Alicia Kirchner) y que se amontonaban de a cientos en las mesas de la oficina.

---

1 Cuando digo asistencia me refiero a todos los recursos, servicios y prestaciones que componen una intervención, entendida desde dos dimensiones, la *del dar* y la *del estar*, en la que se ponen en juego recursos simbólicos, materiales y vinculares. En su lectura más pragmática, se asiste porque se concurre a un sitio, se está presente en un tiempo y un espacio con otra persona (Travi y otros, 2014). Se asiste también, porque en esa intervención se hace entrega de algún bien material que viene a reparar una desigualdad evidente, casi siempre vinculada al desarrollo de la vida cotidiana. Podría entenderse como sinónimo de acompañamiento, como práctica relacional, situacional, próxima, cercana, personalizada, continua (Sierra, 2022), pero prefiero llamarla asistencia, para desafiar el karma maldito que arrastra su mención.

Las cartas llegaban a Balcarce 50<sup>2</sup> y de ahí las derivaban a nuestro sector –equipo de Casos Especiales– que se encarga de aquellos asuntos en los que no hay una sola problemática que se resuelva únicamente con una aplicación de un recurso, sino que requiere una intervención más personalizada e integral.<sup>3</sup>

El equipo de Casos Especiales (CE) funcionaba bajo la órbita de la Coordinación Técnica de Asistencia Social Directa (COTEASODI), dependiente de la Dirección Nacional de Asistencia Crítica de la Subsecretaría de Abordaje Territorial del hoy disuelto Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.<sup>4</sup> El trabajo central del área consistía en asistir a poblaciones atravesadas por problemáticas sociales complejas (Carballeda, 2008).

Intervenimos facilitando información y brindando orientación, llevando a cabo intermediación y realizando diversas gestiones [...] Actuamos como articulación, intermediación entre los diversos actores locales que atraviesan la problemática familiar, siendo nexo entre los efectores locales de las políticas sociales, para generar una red de instituciones que sostengan la intervención en territorio. Intermediamos, muchas veces, en situaciones familiares, funcionando como mediadores en su comunicación. Gestionamos, específicamente recursos materiales, entendidos como una herramienta y/o facilitador, en la planificación de la estrategia de intervención (Rizzo, Hiquis, Nebra, García y Fernández, 2015: 2).

Dada la especificidad del área, se tenía a disposición una cantidad de recursos de asistencia directa que permitían planificar las intervenciones con cierta previsibilidad.<sup>5</sup>

En su libro *Burocracia Plebeya*, Luisina Perelmiter retrata gráficamente la forma de intervenir del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación durante ese periodo,<sup>6</sup> la cual se basaba en intervenciones

2 En Balcarce 50 funcionaba la recepción del área de Documentación Presidencial de la Secretaría General de la Nación.

3 Esta declaración surge del testimonio que brindé como parte interviniente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en relación a la causa por sustracción de identidad.

4 Muchos de los programas, áreas, y recursos ya no existen, o se dejaron de ejecutar a partir de la gestión del Gobierno de Javier Milei, que frenó drásticamente la provisión de medicamentos, tratamientos, elementos biomédicos y demás recursos asistenciales que estaban disponibles para la resolución de problemas sociales complejos. Muchas trabajadoras y trabajadores fueron despedidos, muchos programas se han quedado sin presupuesto, muchos alimentos se vencieron en depósitos y muchas personas fallecieron a causa de la suspensión de la entrega de medicación.

5 El recurso más utilizado era el Programa de Ayudas Urgentes (AU). Este fue creado en el año 2002 mediante la Resolución MDS N° 938/2002. En sus considerandos, la Resolución manifiesta su legitimación diciendo “en el marco de la actual emergencia social y a efectos del oportuno otorgamiento de ayudas consideradas urgentes, resulta menester contar con un dispositivo de trámite abreviado que permita atender en el menor tiempo posible los casos de necesidad de extrema urgencia, en los que sea requerida la ayuda estatal inmediata a través de subsidios económicos a ser otorgados por este Ministerio”. De acuerdo al informe denominado Informe Ayudas Urgentes, entre los años 2003 hasta el 2015 se habían otorgado alrededor de 400.000 ayudas urgentes.

6 En el año 2003 se inició la gestión de la Dra. Alicia Kirchner en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. La crisis económica y social demandaba políticas públicas que atiendan no solo lo estructural de las problemáticas sociales, sino también las demandas subjetivas, microsociales que se expresaban en los territorios. La crisis, además de miseria y hambre, dejó a muchos sectores populares organizados a través de organizaciones sociales, movimientos y organizaciones de la sociedad civil, que fueron el sostén de muchas familias.

territoriales, con amplia disponibilidad de recursos, procurando realizar un “tratamiento particularizado de problemas sociales” (Perelmiter, 2016: 63).

De algún modo, la coyuntura nos exigió a los trabajadores sociales que intervengamos, poniendo énfasis en la gestión de recursos asistenciales, a fin de aproximar respuestas ante múltiples y variadas situaciones, críticas en su mayoría, agudas, extremas, sin recetas ni manuales. En este sentido, aprendimos haciendo: acompañamos, gestionamos y organizamos territorialmente (Rizzo et. al, 2015: 4).

Dentro de cada una de esas cartas se contaba una historia, el breve relato de un problema, un pequeño problema o, en términos de Dubet, la manifestación de pequeñas desigualdades (Dubet, 2023: 88). Problemas que circulan por el mundo de lo cotidiano, que suceden en los lugares en los que se hace la vida. Problemas que se despliegan en diferentes escenarios relacionados a cómo vivimos, cómo comemos, dónde dormimos, qué servicios de salud o de educación transitamos; problemas relacionados con la vinculación, con el cuidado, con la identidad.

Dice Dubet que esas pequeñas desigualdades “acaban por crear diferencias mucho más considerables que las meras diferencias de ingresos” (Dubet, 2021: 39), son diferencias que evidencian descarnadamente las manifestaciones de la desigualdad y expone a quienes no alcanzaron ninguna meta meritocrática.

## Reconstrucción de una intervención<sup>7</sup>

Carlina le escribió una carta a la Presidenta y en ella le pedía ayuda porque no podía cobrar la Asignación Universal por Hijo (AUH) de sus hijos.

La llamé para coordinar la entrevista y quedamos para el miércoles a las 9 de la mañana, cuando ella ya estaba de vuelta en su casa luego de dejar a los chicos en la escuela. Le dije que tenga preparados los documentos de toda la familia y los papeles que para ella eran importantes.

El miércoles me subí al 64 y me puse los auriculares, tenía más o menos 40 minutos de viaje. Sonaba esta canción hasta que me quedé dormida, *Hawai*.

Un pozo me despertó de golpe y me bajé en la siguiente parada, caminé unas cuadras y llegué a su casa. Aplaudí y grité fuerte su nombre para que me oyera.

Su casa estaba ubicada sobre la Avenida Pedro de Mendoza, en un predio abandonado del ferrocarril. Adelante había un viejo vagón abandonado y en lo que era la boletería de la vieja estación vivía una familia, que tenía teléfono de línea y se lo prestaba a Carlina para recibir llamadas.

<sup>7</sup> Se recomienda leer con auriculares: <https://open.spotify.com/playlist/6RABgJK488cwKUFoN88kv1?si=3f73974974484cfc>

En el fondo vivía un señor, Antonio, su casa era de material, tenía baño adentro. Vivía solo y tenía algunos chanchos, patos, gallinas y un poni, además de tres perros y cuatro gatos.

Carlina vivía en el medio de ese terreno, en una casilla, junto con sus cinco hijos (que tenían 12, 10, 8, 5 y 3 años) y su pareja, Juan.

Esta era su casa:

**Figura 1. Exterior de la casa de Carlina.**



**Fuente:** archivo personal.

Comenzamos la entrevista sentadas en el patio, debajo del árbol. Ella hizo unos mates y nos pusimos a charlar.

Me contó que no sabía cómo resolver su problema, y un día una mamá en la puerta de la escuela adonde lleva a sus hijos le dijo que le escriba una carta a Cristina y que la lleve a Balcarce 50, que ahí la iban a ayudar, como habían ayudado a su vecina que había tenido un problema con la pensión por discapacidad.

El problema era que no podía cobrar la AUH de sus hijos porque en ANSES le habían dicho que en la base de datos figuraba que ella vivía en la provincia de Chaco, “pero yo vivo acá”, me dijo.

Me contó que todos sus hijos iban a la escuela del barrio, la República de Chile, que todos habían nacido en el Hospital Argerich y que ahora se atendían en el Centro de Salud N° 9. También me contó que desde hacía diez años vivía en esta casa. Antes vivían entre hoteles y pensiones de Constitución y

La Boca, hasta que un día no pudieron pagar más y los desalojaron. Acá, al menos no pagaban alquiler, me dijo. Sobre su vivienda, dice el informe social que enviamos al Instituto de la Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires (IVC):<sup>8</sup>

El predio donde reside la señora Aranda se encuentra dentro del complejo conocido como “Barraca Peña” [...] la familia Aranda reside en el medio del predio, en una casilla de chapa, madera y cartón en sus techos. El piso es de tierra y en la zona en la que duermen hay alfombra. Poseen sólo una habitación de 4 x 4 mts. en la que duermen todos los integrantes de la familia, [distribuidos en una cama de dos plazas y dos de una plaza]. Poseen una pequeña cocina con equipamiento escaso. Utilizan gas envasado para el uso doméstico. Carecen de baño y utilizan un espacio detrás de la casilla con pozo ciego. La electricidad la obtienen de la vecina. Se observan problemas de humedad, con zonas inundadas (2013: 2).

Luego de charlar un rato le pedí poder entrar a su casa para ver junto con ella si necesitaba ayuda en algunas cosas para la casa. Por dentro su casa era así:

---

8 El informe se realizó de forma conjunta, a fin de solicitar la intervención del IVC en la resolución del grave problema habitacional que estaba atravesando la familia, sobre todo teniendo en cuenta su frágil estado de salud, luego de una compleja operación causada por un aneurisma cerebral. En ese informe se le solicitó la intervención al IVC a fin de que ayude a resolver el expediente iniciado por la Nota 9144 presentada en noviembre de 2013, en la que se solicitaba la inclusión de la familia en el Programa de Vivienda Social, más precisamente al registro de aspirantes a las viviendas que se estaban terminando de construir en el predio conocido como “Casa Amarilla”, sobre Avenida Almirante Brown entre las calles Blanes y 20 de septiembre. Esta solicitud fue realizada con un amplio informe social que incluía informes sociales y solicitud de resolución de la problemática habitacional de los equipos de trabajo de la Unidad de Neurocirugía del Hospital Fernández el equipo directivo de la Escuela República de Chile, informes sociales del Servicio Social del Cesac N° 9; informe social del equipo del Programa Línea de Crianza, Cuidados, Desarrollo y Educación en la Familia y la Comunidad de la SENAF y de la abogada patrocinante de la Oficina de Orientación al habitante del Ministerio Público de la Defensa del Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

9 <https://buenosaires.gob.ar/barraca-pena>



**Figura 2. Interior de la casa de Carlina.**



Fuente: archivo personal.

**Figura 3. Interior de la casa de Carlina.**



Fuente: archivo personal.

Dentro de la casa me mostró los certificados de escolaridad de sus hijos, los carnets de vacunas y los certificados de control de bajo peso que tenían sus dos hijos más chicos. Dentro de una caja tenía una carpeta con los papeles importantes: partidas de nacimiento y DNI. De fondo estaba la radio y se escuchaba *Aunque a nadie ya le importe*, como un mensaje de justicia musical.

Después de conversar un rato dentro de la casa, terminamos la entrevista y organizamos cómo iba a seguir la intervención. Volvimos a la mesa del patio y escribí en un papel los recursos que iba a poner en gestión y mis datos laborales, adonde ella me podía contactar.

Agarramos los papeles y salimos juntas a buscar una fotocopidora, así podía llevarme copia de las partidas de nacimiento de sus hijos y de todos los papeles que cuentan el camino que viene recorriendo para la resolución de su problema.

Le conté que iba a poner en gestión algunos recursos para la vivienda a partir del Programa Ayudas Urgentes y que en unas semanas iban a llegar algunos muebles: “En esa oportunidad, le gestionamos un módulo del Programa Ayuda Urgente, que consiste en equipamiento mobiliario y además la suma de \$ 5000 (cinco mil pesos)”.<sup>10</sup> Esa suma en dinero era un recurso disponible para la gestión ante situaciones de alta vulnerabilidad y se podía pedir solo por única vez: estaba planificado para la cobertura específica de alguna necesidad.

Luego de tres horas, me despedí de Carlina y quedamos en continuar en contacto. Me subí de vuelta en el 64, era la terminal así que había asiento. Primero abrí el cuaderno y anoté unas cosas que había estado pensando sobre la entrevista con Carlina, después me puse los auriculares, sonaba *Don electrón*, y por un momento pensé que me estaba persiguiendo la ironía musical.

En la oficina les comenté el caso a mis compañeras, les conté el problema y cómo pensaba resolverlo, ellas me hicieron aportes y me ayudaron a pensar en otros recursos. Como primer paso había que solucionar el tema de las partidas de nacimiento, luego de analizarlas y “a raíz de la documentación que aportó ella (partidas de nacimiento de sus cinco hijos [...] advertí que todas [las partidas de nacimiento] tenían errores en los datos de la madre, decían “Carolina” en vez de “Carlina” o no se la identificaba correctamente con el DNI o su edad”.<sup>11</sup> Es decir, en todas las partidas de nacimiento había algún tipo de error, y ese error era el que les estaba impidiendo el ejercicio de sus derechos.

A la semana siguiente nos reunimos por segunda vez, esta vez para ir al CGP N° 1 a iniciar la rectificación de todas las partidas de nacimiento, para que puedan consignarle a todas el verdadero nombre, apellido y DNI de la mamá.

Nos encontramos en la esquina de Lavalle y Uruguay y fuimos caminando juntas hasta el lugar. Mientras caminábamos, me contó que desde hacía años estaba haciendo trámites: a partir de que empezó la AUH y ella quiso empezar a percibir, se dio cuenta que en ANSES figuraba que ella vivía en la provincia de Chaco. Entonces ella pedía una constancia de domicilio en la policía para certificar que vivía en

<sup>10</sup> *Idem* 3.

<sup>11</sup> *Idem* 3.



CABA, luego la presentaba en ANSES. En ANSES hacían el cambio de domicilio y al mes siguiente, otra vez aparecía que vivía en Chaco. Y así meses y meses. En el CGP ese día iniciamos el pedido de rectificación que incluyó el pedido de la partida de nacimiento original de Carlina al Registro Civil de la localidad de El Espinillo, departamento de Gral. Güemes, Chaco, donde Carlina había nacido y se había ido a sus diecisiete años, cuando vino a Buenos Aires a trabajar como empleada en una casa. Para hacer ese pedido de partida de nacimiento recurrimos al Programa Derecho a la Identidad, perteneciente a la SENAF.

Una vez corregidas [las partidas de nacimiento], nos dirigimos con la Sra. Aranda a la sucursal de ANSES UDAI Barracas, circunstancia en el que tomamos conocimiento por primera vez del conflicto de identidad con la homónima de la Provincia del Chaco, que percibía una Asignación Universal por Hijo por otros menores que no eran los de la Sra. Aranda de esta Ciudad. Ante el reclamo, ella logró comenzar a cobrar la AUH por sus cinco hijos, pero únicamente por un breve periodo hasta que entró nuevamente en conflicto con la señora de la provincia del Chaco.<sup>12</sup>

Es decir, al llevar la partida de nacimiento original de Carlina y todas las partidas de nacimiento de sus hijos rectificadas (con los datos correctos de su mamá) en ANSES nos dijeron que la misma partida de nacimiento había acreditado su homónima del Chaco, por lo tanto iban a poner en suspenso el pago de las prestaciones hasta tanto no determinar cuál era la verdadera Carlina Aranda.

A partir de esta situación, dado que excedía nuestra posibilidad de intervención, acompañamos a Carlina a la Defensoría Pública para que tome intervención. Concurrimos al piso octavo del Palacio de Tribunales a una entrevista con el área de Patrocinio Jurídico Gratuito de la UBA. Funciona en el último piso de Tribunales, para llegar se toma el ascensor hasta el piso 7 y se tiene que subir caminando un piso más, luego hay que atravesar caminando la terraza del Palacio; me asomé cada vez que pude: ver desde arriba la ciudad no tiene precio. Luego se sube una pequeña escalera de madera y se ingresa a una sala de espera en la que están anotadas las personas que están citadas para la entrevista inicial.

Ingresamos con Carlina y tuvimos una entrevista con la abogada y el equipo de practicantes. La abogada presenció toda la charla y anotaba cosas en un papel. Cuando la entrevista terminó nos dijo que el caso iba a quedar bajo su supervisión, pero que el contacto diario lo íbamos a tener con dos de sus practicantes, y nos pasó los teléfonos de contacto.

Durante la entrevista, en la sala de al lado estaba la televisión prendida, se escuchaba de fondo el noticiero; no le presté atención hasta que pasaron una noticia sobre Charly García y sonaba *Influencia*.

Nos fuimos juntas, tomamos el 29 porque las dos íbamos para el mismo lado. En el camino hablamos poco, Carlina estaba cansada, recuperándose de una operación muy compleja que la mantuvo varios días

---

12 *Idem* 3.

internada, a causa de un grave problema de salud, “aneurisma sacular de pequeño tamaño en segmento supraclinoideo de arteria carótida interna derecha”.<sup>13</sup>

Esta situación en su salud provocó una serie de intervenciones vinculadas a:

- resolver el cuidado de sus hijos mientras ella estaba internada,
- gestionar elementos biomédicos a través de la DADSE<sup>14</sup> para su operación y
- resolver el mejoramiento habitacional para cuando le den el alta.

Junto con mis compañeras fuimos a la escuela para hablar con el equipo docente y con ellas organizamos que los chicos, además de almorzar, puedan llevarse una vianda de comida para la noche. Por otro lado, desde la COTEASODI se gestionaron guardapolvos, zapatillas y ropa para sus hijos. Con el comedor del barrio se coordinó que el fin de semana los niños puedan retirar vianda de comida

La pareja de Carlina y padre de sus hijos, aunque sumaba aportes económicos para sostener algunos gastos, era una persona con una presencia intermitente en el hogar, por lo que no se podía contar con él para el esquema de cuidado.

Para resguardar el cuidado de los hijos de Carlina, sumamos a la intervención al Equipo de Fortalecimiento de Vínculos, que funcionaba bajo la órbita de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF). Desde este equipo se ocuparían de realizar un seguimiento personalizado de los niños y pondrían en gestión una prestación económica por el tiempo que las prestaciones de la seguridad social estuvieran suspendidas, hasta tanto se resuelva el tema identitario de Carlina.

Para no frenar el curso legal del juicio por sustracción de identidad que había comenzado y que estaba en seguimiento por parte del equipo de Patrocinio Jurídico de la UBA, en articulación con un equipo del Registro Nacional de las Personas (RENAPER), mientras Carlina estaba internada

En octubre del año 2013, personal del Registro Nacional de las Personas se apersonó en el Hospital Argerich (donde la Sra. Aranda se encontraba internada) para tomarle huellas dactiloscópicas, una fotografía y así gestionarle un nuevo D.N.I. ya que el ANSES no le otorgaba la AUH debido a que la homónima de la Provincia de Chaco acreditaba identidad mediante la misma partida de nacimiento. Es así que, tiempo después se le otorgó a la Sra. Aranda (domiciliada en Capital) el ejemplar de DNI “B” en el que se la puede observar con la cabeza vendada.<sup>15</sup>

13 Este diagnóstico fue dado por la división Cardiología, sección Hemodinamia del Hospital de Agudos Dr. Cosme Argerich, en ocasión de adjuntar informes médicos a los diferentes organismos intervinientes en la resolución de la situación familiar.

14 La DADSE es la Dirección Nacional de Asistencia Directa a Situaciones Especiales que funcionaba bajo la órbita del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

15 *Idem* 3.

También durante su internación llegaron los muebles que habíamos puesto en gestión en la primera entrevista. Como la casilla estaba en condiciones muy frágiles y precarias, había que reforzar los techos y las paredes, ampliar el espacio que iba a hacer de baño, armar las camas cuchetas, los roperos. Era imprescindible el mejoramiento del baño. Recuerdo que en la entrevista que tuvo con el médico que le dio el alta, él le dijo algo así: “bañate con agua tibia y jabón blanco”. Carlina me miró y esperó que yo le respondiera; le conté al doctor las condiciones en las que ella vivía y le pedí que haga un informe explicitando las condiciones de habitabilidad que requería para el alta médica. El doctor no sabía que no tenía baño, y mucho menos agua caliente, así que cuando les comentamos la situación, emitieron una serie de informes en los que refuerzan la necesidad de mejoramiento habitacional como condición para el alta. Algunos de esos informes decían:

- “Se solicita para el alta: condiciones higiénico - ambientales acorde a condiciones clínicas de la paciente”.<sup>16</sup>

- “Requiere de un ambiente con buenas condiciones de higiene para su post operatorio”.<sup>17</sup>

- “Sugiero optimizar condiciones de higiene y habitabilidad en carácter de urgencia”.<sup>18</sup>

Para poder hacer el arreglo de la casilla, a partir de la articulación con COTEASODI se organizó una jornada solidaria<sup>19</sup> junto con algunas compañeras y compañeros de trabajo y vecinas y vecinos de organizaciones del barrio. El día anterior ya habían recibido los muebles gestionados por la Ayuda Urgente, y Juan se había quedado despierto toda la noche cuidándolos: eran muchos y tenía miedo de que se los roben: camas cuchetas, colchones, sábanas, frazadas, sillas, mesa, roperos, calefón eléctrico, juego de sanitarios, estantería, lavarropas semiautomático, puertas, ventanas, chapas, tirantes, clavijas y una heladera (la heladera se podía gestionar ante un problema de salud, en este caso estaba justificada por el problema de bajo peso de sus hijos).

La jornada solidaria fue un sábado por la mañana. Llevamos mate y comida para compartir al mediodía. Éramos más o menos quince personas trabajando. Una compañera del barrio se encargó de musicalizar y, otra vez como presagio, la música: *Yo Caníbal*.

Ese día se logró reorganizar el espacio, acomodar los muebles, armar las camas, los roperos; los chicos guardaron la ropa y armaron sus camas. Se armó el baño y se hizo la instalación del calefón eléctrico. Se colocó la alacena en la cocina y se armó un espacio de comedor, con la mesa y las sillas. Se cambiaron las chapas del techo y también se reforzaron las paredes.

La mejora no era lo que debía ser, eso lo sabíamos todos, pero era lo que habíamos podido construir, lo posible en ese momento. Había cosas que habían mejorado: los chicos iban a tener una cama cada

16 Resumen de historia clínica emitido por el Servicio de Neurocirugía del Hospital Argerich.

17 Resumen de historia clínica emitido por el Servicio de Neurocirugía del Hospital Argerich.

18 Informe médico realizado por el médico tratante.

19 Se llamaban jornadas solidarias a pequeños eventos en los que varios actores sociales se proponían realizar una mejora. Algunas veces esa mejora era de algún espacio común, como una plaza o una parada de colectivo; en otros casos, como este, para el mejoramiento de la casa de alguien del barrio que necesite esa ayuda.

uno, con sábanas, almohada y frazadas; iban a dejar de comer sentados en la cama con el plato en la falda; iban a tener un pequeño calefón con agua caliente y techos sin goteras.

Cuando Carlina estuvo recuperada, fuimos, otra vez, al IVC y volvimos a reclamar por la solicitud de vivienda social que se había iniciado hacía dos años. No tuvimos respuesta, ni esa vez ni las que le siguieron.

Teniendo en cuenta su estado de salud, “una vez que salió de aquella intervención se le tramitó una pensión no contributiva por discapacidad”.<sup>20</sup> Esta pensión le iba a poder dar un soporte económico, ante su imposibilidad para trabajar. Para la gestión de la pensión se contó con la intervención del equipo de la SENAF, que era quien se ocupaba del seguimiento de la situación. Una mañana Carlina me llamó desesperada: a la madrugada la policía había entrado a su casa, rompieron la puerta, dieron vuelta los muebles, le dijeron que era un allanamiento, buscaban papeles.

Vino a la oficina con el papel que le habían dejado, era una orden de allanamiento, decía que debían “proceder a la búsqueda y secuestro” de todos los documentos que acrediten la identidad de ella y sus hijos. Esta orden había salido de la causa penal que se llevaba en el Juzgado Nacional en lo Criminal y Correccional Federal N° 9, que paralelamente había iniciado la homónima de Chaco al ver suspendidas sus prestaciones de la seguridad social y ponerse en conocimiento de la existencia de su homónima en Buenos Aires.

Por sugerencia del Equipo de Patrocinio Jurídico de la UBA, dado que había intervención de un Juzgado Nacional Criminal, se recurrió a la solicitud de una Defensoría Pública para que intervenga ante la solicitud de devolución de la documentación que había sido secuestrada, la cual era indispensable para resolver el problema ante ANSES y que les rehabiliten las prestaciones de la seguridad social.

Era la primera vez que entraba a Comodoro Py, fuimos a ver al defensor oficial que le había sido asignado. Esperamos dos horas en el pasillo, no había sillas cerca y no nos alejábamos de la ventanilla por miedo a no escuchar si la llamaban. Yo me llevé un libro para la espera, sospechaba que iba a ser larga, y me puse los auriculares, mientras sonaba *No van a parar* confiaba en que Carlina escuchase su nombre. Salimos de ahí a la tarde, con la promesa de ser contactadas con novedades.

Pasaron dos meses hasta que le devolvieron los documentos. Una vez recuperados, fueron presentados en ANSES y al cabo de tres meses se empezó a regularizar el pago de las AUH y de la pensión no contributiva.

Un día Carlina fue a la oficina a contarnos la novedad de su situación identitaria: se había descubierto que la homónima de la provincia del Chaco era su hermana, Crisanta. Carlina se enteró de esto porque un día llegó a su casa un sobrino y le contó toda la verdad. Carlina dijo que su sobrino le dijo algo así:

---

<sup>20</sup> *Idem* 3.

Soy Antonio, el hijo de Juan, tu hermano. Vine a buscarte, te busca tu mamá, te estábamos buscando, tu mamá te está buscando. La que te robó la partida, la que se hace pasar por vos allá es tu hermana, la Santa. La cuestión es que hace un tiempo fui con mi papá a ver a la abuela, que ya está viejita. Ella me pidió que te busque, que te quiere ver. Así que empecé a buscarte y llegué al Chaco, donde decía que vivías vos; pero cuando llegamos (que fui con mi papá) vimos que no eras vos, que era la Santa, que decía que eras vos. Ella no nos quiso atender, pero su hija nos contó todo. Nos mostró todos los documentos.

La historia era así: quién se estaba haciendo pasar por Carlina era su hermana, Crisanta. Aparentemente toda la familia lo sabía, pero como Crisanta tenía problemas de salud mental nadie se animaba a enfrentarla; hacía años que nadie sabía nada de Carlina, ella se había ido de El Espinillo a Buenos Aires hacía más de quince años y no había tenido contacto con nadie.

La mamá de Carlina era la única que confiaba en que ella estuviera viva, en algún lugar, por eso su sobrino emprendió la búsqueda. Por Facebook llegó a tener mucha información, le dijo que “por todo el lío que se armó con lo de ANSES no quedó otra y se destapó la olla”. Pero esa es otra historia, una historia que por suerte terminó bien, porque Carlina y sus hijos hace años tienen ordenada su situación identitaria y, con eso, el ejercicio de muchos de sus derechos. Carlina se reencontró con su familia, volvió a El Espinillo, visitó a su mamá.

Otros derechos siguen en espera, como el de la vivienda, por ejemplo, ella y sus hijos siguen viviendo en el mismo lugar, con los mismos muebles que fueron entregados aquella vez, hace doce años.

## ¿Quién resuelve los pequeños problemas?

A pesar de mi esfuerzo por desacreditar la práctica asistencial, el ejercicio y mi modo de habitarla (Abad, Cantarelli, 2012) me reveló contradicciones. Por un lado, creía que la asistencia no era más que parche, más que “pan para hoy, hambre para mañana”; me eduqué creyendo en ideales emancipatorios de promoción social (Arias, 2012); crecí con mensajes alrededor que decían (y dicen) “no hay que dar el pescado, sino enseñar a pescar”; muchas veces escuché a colegas decir “yo no estudié para repartir chapas”; pensaba que el Estado, y en particular el trabajo social, además de ejecutor de políticas públicas, eran represión, control social y adoctrinamiento.

Habitando la asistencia experimenté que también hay otras instituciones (Abad y Cantarelli, 2012), que conviven en el mundo estatal desde lugares de responsabilidad, de cuidado de lo común. Vista así, conformada por una dimensión del *estar* y otra del *dar* (Travi, 2014), la asistencia vendría a intervenir en las pequeñas desigualdades (Dubet, 2021), dado que lo particular de la política asistencial no es la intervención sobre la pobreza, sino sobre las manifestaciones de las desigualdades en las personas, en la expresión de sus relaciones, en la sostenibilidad de los lazos de integración social.

Regreso a la situación de Carlina para ensayar algunas ideas acerca de las intervenciones que construyeron las dimensiones del dar y del estar.

**Tabla 1. Dimensiones de la asistencia: dar.**

Acciones vinculadas al dar (instituciones, prestaciones)	Necesidades que atiende o problemas que tiende a resolver
Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Programa de Ayudas Urgentes.	Vivienda. Convivencia. Intimidación.
Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Subsidio económico.	Condiciones materiales de vida y mejoramiento habitacional.
Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Dirección de Asistencia Directa a Situaciones Especiales (DADSE).	Insumos médicos y elementos biomédicos.
Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Coordinación Técnica de Asistencia Social Directa. Elementos escolares: guardapolvo, útiles escolares, zapatillas, ropa.	Educación. Vestimenta.

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2. Dimensiones de la asistencia: estar.**

Acciones vinculadas al estar (instituciones, organizaciones)	Necesidades que atiende o problemas que tiende a resolver
CGP - Registro Civil por rectificación de partidas de nacimiento	Identidad y seguridad social
Hospital Dr. Cosme Argerich	Salud, cuidado y vivienda
ANSES (Administración Nacional de la Seguridad Social)	Seguridad social
SENAF (Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia). Equipo de Fortalecimiento de vínculos.	Identidad, convivencia y atención integral de la situación familiar. Seguimiento profesional y apoyo económico.
RENAPER (Registro Nacional de las Personas)	Identidad y seguridad social
IVC (Instituto de la Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires)	Vivienda y salud
Dirección Nacional de Gestión Inmobiliaria Estatal	Vivienda y salud
Centro de Referencia de El Espinillo, Chaco	Identidad
Registro Civil de la localidad de El Espinillo	Identidad
Patrocinio Jurídico Tribunales UBA por situación documentaria	Identidad

Oficina de Orientación al Habitante. Ministerio Público de la Defensa. Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	Vivienda y salud
Escuela. Acompañamiento y seguimiento con equipo de la escuela para la cobertura de comedor escolar al mediodía y vianda de comida para que lleven a la noche	Alimentación, educación y acompañamiento y contención
Jornada solidaria con organizaciones sociales del barrio para el arreglo de la vivienda con los materiales que se gestionaron a través del Programa de Ayudas Urgentes	Vivienda y convivencia
Defensoría Pública Oficial en lo Criminal y Correccional Federal N° 1	Identidad

**Fuente:** elaboración propia.

Enumerar las acciones permite observar algunas cuestiones:

- Cómo el ejercicio de derechos está atravesado por una multiplicidad de factores y de actores, encadenados y simultáneos.
- Que la comunicación entre los diversos actores se produce por la intervención de un profesional de referencia, que centraliza la coordinación de las acciones y las comunica al resto de actores.
- La centralidad de las disponibilidades institucionales (o su ausencia) en cuanto a la gestión de recursos materiales.
- La articulación de recursos con otros organismos y/o organizaciones.
- Lo artesanal de la intervención como un tipo de sistema.
- En su dimensión del estar, la asistencia remite a prácticas de cuidado, que exceden la intervención técnico-administrativa, que se construyen en vínculos de proximidad.
- El diálogo continuo entre las prestaciones universales y las acciones focalizadas, territorializadas.
- La composición de la intervención estuvo dada por una cantidad de pequeñas acciones que tenían el propósito de resolver un problema pequeño, pero que encadenado con otros problemas construían una trama de vulneraciones.
- Esas acciones mínimas fueron corporizadas por trabajadoras y trabajadores de distintos ámbitos, estatales en su mayoría, que hicieron posible el Estado.

Muchas veces el estigma que arrastra la asistencia obtura su lectura, invisibilizando escenarios de posibilidad y reparación en las que el Estado es sostén, soporte, cuidado. Estas reflexiones tal vez solo sirvan para enumerar posibilidades, poner palabras a la acción, nombrar lo que se hace. En el cuaderno de campo encontré escrito sobre el borde de la hoja, “en la carrera meritocrática, el nacimiento da ventaja a algunos individuos y perjudica a otros” (Dubet, 2021: 100).

Esa tarde volvía de Tribunales, pensaba en los hijos de Carlina cuando la escribí. Pensaba en sus oportunidades, en su lugar de nacimiento, en sus papeles desordenados. Definitivamente, estaban del lado de los perjudicados. ¿Si no fuera por el Estado, a través de todas sus formas institucionales, cómo sería la vida de ellos?

Dubet pone en discusión dos modelos clásicos de abordaje sobre las desigualdades sociales: el modelo de igualdad de oportunidades y el modelo de igualdad de posiciones.

La lógica de la igualdad de oportunidades, “reposa sobre una concepción estrecha del principio rawlsiano de la diferencia. Este principio exige que las desigualdades engendradas por la competencia meritocrática no sean desfavorables para los más desprotegidos” (Dubet, 2021: 75). Esta lógica concibe las desigualdades en términos de discriminaciones, por lo tanto “conduce a jerarquizar las víctimas que tiene interés de ‘exhibir’ sus sufrimientos y las injusticias” (Dubet, 2021: 77).

Dado que las oportunidades conciernen a los individuos, estos deben ser activos y movilizarse para merecerlas. Lo que está en juego en la sociedad dejan de ser las instituciones y pasan a ser los individuos, a los que se pide que quieran triunfar y aprovechar sus oportunidades (Dubet, 2021: 61).

Por otro lado, la lógica de igualdad de posiciones supone, dado que partimos de una diferencia de nacimiento, un abordaje sobre la desigualdad desde la centralidad del Estado como equiparador de condiciones.

La tesis de la igualdad de resultados (sinónimo de igualdad de posiciones) entiende que “para garantizar los resultados, resulta necesaria la existencia de una burocracia estatal que determine los mínimos indispensables, cobre impuestos a los sectores productivos y redistribuya los resultados a través de políticas públicas” (Fleury, 1999: 15). Esos mínimos indispensables son construcciones sociales, que se mueven, se modifican. Son pactos sociales que establecen normas de construcción de lo colectivo, que marcan pisos.

Siguiendo esta teoría de Dubet (pensando en las miles de personas que transitan en soledad sus padecimientos), tratando de ensayar ideas que permitan pensar formas más sostenibles, organizadas y coordinadas de abordaje sobre las consecuencias de la desigualdad, me pregunto si tal vez como sociedad no tengamos que discutir nuevos pisos mínimos, nuevas formas de abordaje sobre las desigualdades, dar un paso de calidad en cuanto al abordaje sobre la pobreza persistente (Clemente, 2016), superar los modelos heredados de intervención sobre la pobreza, basados centralmente en el modelo de asistencia y promoción (Arias, 2012). Tal vez sea necesario mejorar las prestaciones sociales, a través de políticas que impliquen cercanía y proximidad, con disponibilidad de recursos y soportes institucionales. Un sistema que pueda actuar en forma de red con todas las instituciones asistenciales, con nuevas formas institucionales que ayuden a mejorar el vivir, a organizar la disposición y distribución de recursos. Porque el problema no es la pobreza, el problema es la riqueza, el problema es la desigualdad, y esas pequeñas desigualdades no son solo un problema de los pobres, son el problema de toda la sociedad







# Estudiar cuidando - cuidar estudiando

## Reflexiones acerca del impacto académico de la distribución desigual de las tareas de cuidado



*María Julieta D'Avirro, María Pilar Lorefice,  
Micaela Ajzensztok y Florencia Luz Araya\**

### Resumen

Este artículo forma parte de una línea de trabajo concretada en proyectos de investigación desarrollados ininterrumpidamente en la comunidad estudiantil de la Universidad Nacional de José C. Paz desde el año 2016 en relación con la conciliación de roles asumidos por estudiantes de la carrera de grado de Trabajo Social que, además, maternan. Dicha conciliación conlleva el desarrollo simultáneo de tareas de cuidado de hijas/os, tareas domésticas y trabajo por fuera del hogar. Se configura, así, un triple rol que desafía –y a veces impide– el sostén de la trayectoria académica universitaria. Además de analizar cómo los/las estudiantes lidian con ese desafío, este grupo de trabajo ha analizado la incidencia de variables como el género y la irrupción de la pandemia de COVID-19 sobre dicha conciliación. El presente artículo explora, a partir del análisis cualitativo de entrevistas realizadas a estudiantes madres en 2023, cómo se conciben y equilibran las tareas de cuidado con la universidad, qué variables

\* María Julieta D'Avirro (IESCODE-UNPAZ-UBA) es licenciada en Psicología (UBA), maestranda en Docencia Universitaria (UBA). Profesora titular regular de Problemáticas de la Niñez y Psicología General y Evolutiva. Ha dirigido y codirigido continuos proyectos de investigación aprobados por la Secyt desde 2015 y ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales. María Pilar Lorefice (IESCODE-UNPAZ-UBA) es licenciada y profesora en Psicología (UBA). Micaela Ajzensztok (IESCODE-UNPAZ-UBA) es estudiante de la Licenciatura en Psicología (UBA). Florencia Luz Araya (IESCODE-UNPAZ) es estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social (UNPAZ).

influyen en la posibilidad de congeniar las tareas derivadas de los estudios universitarios y aquellas que derivan de la crianza (y si el género representa una de ellas) y, finalmente, cómo se concibe la resolución de la tensión cuidado-trabajo-estudios universitarios. En el presente artículo se analizan dichos ejes en entrecruzamiento con la variable socioeconómica, que parecería influir sustancialmente en la permanencia, progreso y egreso de la carrera académica de las madres que estudian, y se reflexiona sobre el impacto de la problemática de los cuidados sobre la salud mental de las mujeres. Para concluir, se retoman y discuten algunas líneas de abordaje de la problemática de los cuidados en el ámbito privado y el ámbito público –institucional y comunitario– y sus efectos en la vida de las mujeres que crían, trabajan y estudian –o proyectan hacerlo–.

## Palabras clave

universidad - cuidados - género

## Introducción

La Constitución de la Nación Argentina (1994) delimita a la educación como un derecho fundamental que debe alcanzar a todas/os, en pos de la habilitación del ejercicio de otros derechos y la contribución al desarrollo humano. No obstante, en lo que respecta a la educación universitaria, no se ha podido asegurar un acceso equitativo a la misma para toda la población. Esto, incluso, a pesar de su carácter público, no arancelado y de la reciente creación de universidades nacionales en el Conurbano Bonaerense.

Al profundizar en los obstáculos existentes para el acceso y permanencia en las instituciones universitarias, en nuestra región latinoamericana, se ha comenzado a identificar una población específica: personas que crían, estudian y, muchas veces, también trabajan por fuera del hogar. En esta población, pero principalmente en las mujeres que la componen, la conciliación de roles conlleva frecuentemente consecuencias académicas alarmantes: ausencias a clases, la suspensión y abandono de la educación universitaria (Arvizu Reynaga, 2017; Flores-Ávila, Alejandre-Magaña y Martínez-Becerra, 2016). De este modo, la gestión y ejecución de las tareas de cuidado que la crianza implica –históricamente impuestas al género femenino– resultan una problemática que tensiona y pareciera atentar contra el acceso a la educación, construyendo lo que Burín y Meler (1998) retoman como “el techo de cristal”: obstáculos y barreras usualmente invisibilizadas que limitan los avances profesionales y académicos de las mujeres.

En tal sentido, este trabajo apunta a dilucidar los efectos de la tensión entre cuidados, género y universidad sobre la población local de mujeres que crían y estudian la carrera universitaria de Trabajo Social en la UNPAZ, población de la que se extrajo la muestra del proyecto sede concluido.<sup>1</sup> A lo largo

<sup>1</sup> Proyecto de investigación bianual B017/2021: “Criar y estudiar en la virtualidad. Universitarias con niñas a cargo, en contextos desiguales” radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE), aprobado y subsidiado por la Subsecretaría de Ciencia y Técnica (Secyt) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), período 2021-2023.

de los años, la investigación<sup>2</sup> ha tenido como objetivo general la comprensión de la situación de las/os estudiantes de la UNPAZ con hijas/os a cargo. Estos antecedentes se nutren de datos recientemente explorados y otros ya analizados en publicaciones anteriores (D’Avirro et al, 2023; D’Avirro, Rodríguez, Fuentes, Argentino y Ajzensztok, 2020; entre otros), todos ellos recolectados en el contexto local, el cual se ha visto fuertemente atravesado por la aparición de la Universidad Nacional de José C. Paz como institución educativa y, a la vez, promotora y agente de cambio social, configurándose como una de las más jóvenes universidades del país con la inclusión como lema fundacional.

Se parte de la premisa que postula la creación de las universidades del Conurbano Bonaerense como una apuesta por la democratización de la formación de grado, en tanto permite el acceso a sectores sociales que antes de su existencia no se planteaban la posibilidad concreta de incursionar en el mundo académico. Hasta su creación, la universidad era para muchas/os un sueño inalcanzable más que un proyecto de vida, pero las fronteras de la academia se abrieron con estas nuevas casas de altos estudios, permitiendo el progreso social a partir de la inclusión de nuevos perfiles estudiantiles, que tienen características muy diversas en comparación con quienes asisten a las universidades tradicionales (D’Avirro y Rodríguez, 2017), cuyas estructuras y normativas generalmente no contemplan extensas jornadas laborales lejos del hogar, escasos recursos económicos para costear traslados, materiales de estudio o tecnologías actualmente necesarias, y mucho menos la conciliación con otros roles de alta demanda y responsabilidad como lo son el maternar y cuidar el hogar. En busca de aportar a la democratización del acceso a la educación universitaria es que este equipo de trabajo se propuso indagar sobre las trayectorias estudiantiles para, desde el rol académico, docente y profesional, formular propuestas educativas que colaboren con garantizar la permanencia y egreso de las/os estudiantes –al menos de aquellas/os que conforman nuestra muestra: las/os estudiantes de la carrera de grado de Trabajo Social de la UNPAZ– que a la vez ejercen tareas de crianza.

2 Proyecto de investigación bianual inicial 003: “RRSS que influyen en la inclusión universitaria de las alumnas-madres de la Universidad Nacional de José C. Paz”, subsidio de la Subsecretaría de Ciencia y Técnica (Secyt) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), período 2015-2017. Proyecto de investigación anual C0021: “RRSS que influyen en la inclusión universitaria de las alumnas-madres de la Universidad Nacional de José C. Paz” radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE), subsidiado por la Subsecretaría de Ciencia y Técnica (Secyt) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), período 2017. Proyecto de investigación bianual A0030/18: “Trayectorias educativas y tareas de crianza en tensión. Representaciones de la Comunidad de Aprendizaje de la UNPAZ sobre la compatibilidad de roles” radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE), aprobado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Secyt) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), primero en orden de mérito en su categoría, período 2018-2019. Proyecto de investigación anual A0030/18: “Trayectorias educativas y tareas de crianza en tensión. Representaciones de la Comunidad de Aprendizaje de la UNPAZ sobre la compatibilidad de roles”, período 2020-2021, radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE), aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Secyt) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Proyecto de investigación bianual B017/2021: “Criar y estudiar en la virtualidad. Universitarias con niñas a cargo, en contextos desiguales” radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE), aprobado y subsidiado por la Subsecretaría de Ciencia y Técnica (Secyt) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), período 2021-2023. Proyecto de investigación vigente B40/2023: “Entre la casa y la universidad: (des) arreglos en la organización de la vida doméstica de estudiantes universitarias/os de Trabajo Social de la UNPAZ”, radicado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades (IESCODE), subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Secyt) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), período 2023-2025.

En los proyectos concluidos, se ha constatado que las/os estudiantes que asisten a la UNPAZ cumplen en gran número con las características previamente mencionadas, siendo representantes de una población local joven –con una media de edad de 29 años–, muchas veces con hijas/os a cargo y con una inserción laboral precarizada: casi la totalidad de la fuerza de trabajo del municipio de José C. Paz se compone de obreros y empleados (73,83%); al menos 47,27% del total de la fuerza laboral se encuentra informalizada y la mayoría viaja para trabajar en otros municipios (Alvarez Newman, 2018). En su mayoría, son estudiantes de primera generación, por lo que el “oficio de alumno universitario” no cuenta con un acompañamiento por parte de padres que hayan experimentado este rol, como ocurre en otros contextos.

Los datos reseñados en publicaciones previas respecto de la población local que conforma la comunidad educativa de la UNPAZ (D'Avirro et al, 2023), coinciden con lo destacado por Faur (2017) para otros contextos nacionales, en los que las horas dedicadas al estudio compiten por el tiempo con las tareas de cuidado. Es así que la crianza rivaliza con las horas dedicadas al estudio universitario, poniendo en evidencia la distribución de tareas de cuidado previa a la incursión académica de las madres generando, en algunas ocasiones, conflictos hogareños, tensiones y sentimientos de culpa, pero, en otras, flexibilización en los roles según género previamente establecidos, apoyo intrafamiliar y modificación de las representaciones previas respecto de los roles dentro del hogar (D'Avirro, 2020).

En esta misma línea, en trabajos previos de este equipo de investigación se ha indagado y analizado cómo las/os estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UNPAZ con hijas/os a cargo concilian su rol académico con las tareas de cuidado y el trabajo remunerado. El relevamiento de experiencias y sentires llevó a ubicar y a problematizar el triple rol/jornada (Arvizu Reynaga, 2017) que sostienen las/os estudiantes que cuidan.

En este artículo, el equipo de investigación se propone analizar entrevistas realizadas durante el año 2023 a estudiantes de la Licenciatura de Trabajo Social de la UNPAZ que maternan, sostuvieron sus estudios virtualmente durante el ASPO y, posteriormente, retornaron a la modalidad presencial logrando la permanencia académica. Se buscó explorar si las estrategias que las estudiantes con hijos/as habían implementado para continuar sus estudios en pandemia se mantenían actualmente para sostener la presencialidad o si diferían y, en ese caso, en qué sentido. Las entrevistas permitieron, además, conocer las trayectorias académicas, motivaciones, logros y desafíos y analizar otras dimensiones que serán desarrolladas más adelante.

La muestra se compuso en su totalidad por madres que estudian la carrera de Trabajo Social, dado que al regreso a la presencialidad luego de la pandemia no se conocieron casos de padres con hijas/os a cargo cursantes de las mismas materias de primero y segundo año de las que se tomaron muestras en los proyectos anteriores.

Los datos de las dieciocho entrevistas semidirigidas se categorizaron en una tabla de doble entrada para realizar un análisis cualitativo comparativo de las respuestas de las estudiantes. En dicha tabla se ubicaron extractos de los dichos de las entrevistadas, clasificándolos en dimensiones de análisis

conceptualizadas a partir de discusiones y elaboraciones tematizadas en trabajos previos. Algunas de las dimensiones indagadas fueron: las conceptualizaciones de crianza y tareas que implican los cuidados, qué desafíos conlleva la conciliación de roles académico/materno, la desigualdad/igualdad de género en la división de tareas de cuidado y del hogar, si hubo cambios al respecto durante el ASPO y si esos cambios habían llegado para quedarse o se volvió a la distribución tradicional al finalizar el ASPO. Así, mediante las entrevistas se pudieron explorar las estrategias y posibilidad de conciliación de roles (universitario-laboral-de los cuidados) planteadas por las estudiantes. Además, como ya se ha mencionado, se indagó sobre la existencia o no de cambios en la conciliación de roles o distribución de tareas a partir del ASPO.

Al detenernos en los conflictos, negociaciones y renuncias que la conciliación de roles trae aparejada según las respuestas obtenidas, se tornó evidente e imperiosa la necesidad de analizar el atravesamiento del género, más aún con la mencionada feminización de la muestra, por lo que la última dimensión de análisis fue la desigualdad/igualdad de género en la división de tareas de cuidado. A continuación, se comparten los primeros análisis en torno a esta última dimensión y sus múltiples atravesamientos con el resto de las dimensiones abordadas.

## **Crianza y cuidados: ¿un problema de género?**

En términos de conciliación de roles, es sabido que existen condicionamientos divergentes en función del género y la imposición de mayores limitaciones en función de la pertenencia de clase, sobre todo en mujeres de sectores populares (Castillo Sánchez, 2015; Huerta Mata, 2019).

En la UNPAZ, la matrícula de la carrera de Trabajo Social es eminentemente femenina y la media de edad cuando comenzamos a estudiar el tema en 2016 era de 35 años, viéndose a su vez compuesta por mujeres que, en muchos casos, se encontraban maternando a la hora de comenzar o retomar los estudios de grado. Este dato hace que las estudiantes que componen la muestra estudiada en 2023 cumplan con la descripción hecha por Faur (2017): se trata de mujeres de sectores populares –descritos por la autora según el máximo nivel de estudios alcanzado por la/el jefa/e de hogar–, que cumplen con las tareas tradicionalmente asignadas al género femenino respecto de las tareas de cuidado.

En relación con lo sucedido en el interior de los hogares en función de la distribución según género de las tareas de cuidado, los testimonios de las entrevistadas dan cuenta de que, si bien la pandemia permitió que algunos hombres tengan una mirada diferente del rol de la mujer en la crianza de los/as hijos/as y tareas del hogar en tanto les permitió reconocer la gran labor que ellas hacen en el día a día, en la mayor parte de los casos ese reconocimiento no se plasma de manera concreta en una redistribución de roles diferente. Por ejemplo, de las dieciocho entrevistadas durante Abril, Mayo y Junio de 2023, once dieron respuestas que indican desigualdad en la distribución de tareas de crianza según género y solo dos afirmaron que la pandemia introdujo cambios en los roles aunque no siempre significativos, por lo que la división tradicional parece permanecer y la maternidad se sigue viviendo bajo la tensión entre “lo que es” (una madre que “roba” tiempo a la crianza para un proyecto personal, estudiar, lo que genera

culpa) y “lo que debería ser” (una madre que prioriza la crianza dejando de lado intereses personales y proyectos propios).

El análisis comparativo de los datos relevados de forma previa y posterior a la pandemia indicaría que no ha habido cambios significativos en la distribución de roles de crianza a nivel intrafamiliar y evidencia, por el contrario, una clara división de roles según género, aún pospandemia. Este análisis permite visibilizar, entonces, que la distribución desigual de las tareas de crianza y cuidado continúa vigente, y es allí donde radica el gran desafío pendiente en la agenda de políticas públicas en educación superior: acortar la brecha de desigualdad entre las madres que estudian en la universidad y el resto de la población universitaria de grado.

Por otro lado, algunas de estas mujeres también ejercen tareas vinculadas al trabajo remunerado, conciliando lo que en trabajos previos (Ajzensztock, Lorefice y D'Avirro, 2022) hemos denominado, tomando la categoría conceptual de Arvizu Reynaga (2017), un triple rol: estudiar, cuidar y trabajar fuera del hogar.

En relación con el trabajo remunerado, Faur (2017) refiere que incluso mujeres con altos grados de educación mantienen altas tasas (26%) de “inactividad” (mientras que los varones solo en un 3%) y que esas tasas son aún mayores (42%) en mujeres con menor nivel de educación formal alcanzada. Sin embargo, resulta relevante hacer un alto en este punto y preguntarse: ¿qué entendemos por “inactividad”? Considerar “inactivas” a las mujeres que asumen multiplicidad de tareas cotidianas del cuidado y gestión del hogar y la familia, por el hecho de que ese trabajo no es rentado y por tanto no productivo en términos monetarios, implica desconocer el hecho de que para que una sociedad funcione e incluso produzca, alguien debe realizar ese trabajo. En esta misma línea, las investigaciones de Faur (2017) evidencian que al sumar las horas que cada género dedica al trabajo remunerado, las tareas de cuidado y la gestión del hogar (trabajo no remunerado), tanto hombres como mujeres parecerían dedicar la misma cantidad de tiempo a trabajar. De todos modos, este cálculo se complejiza e imposibilita en tanto contempla la dedicación de tiempo a la ejecución de las tareas domésticas y de cuidado, pero no el tiempo dedicado a su planificación y organización, es decir, a la carga mental que estas tareas conllevan (Sagnier, 2021). Siguiendo esta misma línea, Carrasco (2006) señala que el tiempo de los cuidados resulta difícilmente medible. En primer lugar, debido a que el cuidado es invisibilizado como trabajo, ya que suele caer por fuera de las relaciones de empleo y de la mercantilización –a pesar de que resulta un requisito fundante para sostener la productividad mercantil–. Por otro lado, y en articulación con el concepto de “carga mental”, Carrasco propone que se complejiza la cuantificación de los tiempos de los cuidados ya que “cuidar” a una persona no se reduce a un número específico de acciones concretas. Cuidar conlleva también –y especialmente– un estado mental de responsabilidad, organización, atención y disponibilidad continua que representa tiempos potenciales y difícilmente cuantificables.

Esta conceptualización compleja acerca de lo que implica cuidar resuena, además, en los dichos de las estudiantes madres entrevistadas. Por ejemplo, Mariela define a la crianza como “hacerse cargo de que esa persona tenga todos los recursos materiales” mientras que Valeria agrega “darle cariño, darle atención, darle alimento, vestimenta, seguridad” en consonancia con Antonella que refiere que la misma “implica ser el sostén económico de ese niño, el sostén emocional de ese niño, implica



tiempo”. En sintonía, para Gabriela, la crianza implica “conocer las necesidades, interpretar sus comportamientos y generar responsabilidades”. A partir de estos testimonios es plausible postular que las tareas que configuran los cuidados incluyen actividades de organización y planificación muchas veces invisibilizadas, que podrían identificarse como carga mental.

Por otro lado, cabe preguntarse: ¿por qué será que históricamente la parte del trabajo no rentado que mantiene en funcionamiento a la sociedad y es invisibilizado es designado a las mujeres? Concebir como “inactividad” laboral a la infinidad de labores cotidianas que implican la crianza y el hogar termina por resultar una falacia ya que, por ejemplo, en las clases altas estas tareas suelen mercantilizarse y delegarse a otras mujeres –empleadas domésticas, niñeras, cuidadoras– a cambio de una remuneración.

Por otra parte, mientras que en la mayoría de los casos de mujeres “inactivas” el motivo se remite al tiempo dedicado al cuidado –ya sea porque prefieren dedicarse o por las dificultades encontradas para conciliar esas responsabilidades con un trabajo formal–, en los varones la inactividad no se vincula con las tareas de cuidado. Esto es: en varones la administración de tiempos y decisiones en relación con el mundo laboral no estarían atravesadas por imbricadas estrategias para responder a demandas domésticas sino que suelen estar ligadas a su bienestar, intereses económicos y proyectos profesionales (Faur, 2017).

Esto último se puede relacionar con el concepto de división familiar del trabajo, el cual refiere a la articulación entre los modos de regulación/conciliación del trabajo –con tareas domésticas y de cuidado– con los “tipos” de familia. A partir de esta conceptualización, Cachón Rodríguez (2000) sostiene que esta consolidación solo es posible a partir de ciertos modelos familiares: en su mayoría, a partir de la “inactividad” laboral de la mujer –que queda completamente a cargo de las tareas domésticas y de cuidado– o por una regulación intrafamiliar sexuada –es decir, cuando la mujer de la familia tiene un trabajo remunerado a tiempo parcial o un “falso” tiempo completo quedando también completamente a cargo de los cuidados–. Para el autor, resultan minoritarias aquellas familias que regulan la relación trabajo remunerado-cuidados extrafamiliarmente –esto es, a partir de la contratación de personal doméstico– y también son minoría aquellas que llevan a cabo un reparto equitativo del trabajo –esto es, –regulación intrafamiliar asexual–. En este sentido, se concluye que la institución familiar posibilita la regulación entre trabajo y cuidado a costa de la postergación del desarrollo personal, profesional y la salud de las mujeres. Más aún, nos animamos a pensar que la feminización y familiarización de los cuidados son los que posibilitan las relaciones laborales tal y como las conocemos.

Retomando la idea de feminización de los cuidados (Huerta Mata, 2019), es que podemos continuar pensando que, finalmente, las ausencias que genera el trabajo de las mujeres fuera del hogar se suplen con otras presencias femeninas, lo que puede constatarse en las estrategias que encuentran algunas de las entrevistadas para delegar las tareas de cuidado a modo de conciliar sus tiempos con el mundo laboral y académico. Por ejemplo, Antonella dice utilizar “ayuda familiar que muchas veces la abuela lo busca en la escuela y lo lleva a natación”. Al mismo tiempo, Lara menciona “cuando yo voy a la universidad ellos quedan con mi mamá, los cuida, lleva al jardín”. Delia refiere que “también tengo ayuda en lo de mi mamá”. Por otro lado, María identifica como estrategia haber enseñado a su hijo, frente a eventualidades, a “mandarme un mensaje o llamarle a su tía”. Concluyendo el punto y en

completo acuerdo con la autora, Maribel menciona “siempre recae en mujeres las tareas de cuidado, de la crianza, asegurarte cae en nosotras la tarea de esto mantenerlos, educarlos, formarlos, acompañar”.

Por otro lado, cabe destacar que para algunos sectores socioeconómicos resulta posible pagarle a otra persona –generalmente, mujer– para la realización de las tareas de cuidado: niñeras, cuidadoras. Surge entonces el siguiente interrogante: si de un momento a otro el cuidado puede pasar a ser remunerado, ¿por qué no lo es previamente y solo lo es cuando se delega externamente? La antigua idea de la “maternalización de la mujer” (Donzelot, 1979), que se relega en pos del cuidado de las/os hijas/os, se ha visto concretada de manera eficiente por generaciones, en las que la madre abnegada deja de lado su proyecto personal, su tiempo de ocio, su carrera profesional y hasta su cuidado personal y su salud, en pos de cumplir con el mandato que la convierte en una madre “suficientemente buena” (Winnicott, 1987); mandato que verificaría la aparente constitución interdependiente entre el rol de mujer y el de madre, quedando completamente excluida la posibilidad de pensar los cuidados en términos de trabajo y, aún más, de uno remunerado.

Esta tensión también se visibiliza en discursos de las entrevistadas como el de Lucía, quien al responder por las renunciaciones que la maternidad parecería implicar comenta:

Saber que ya no podés despertarte a la hora vos querés, ya no podés dormir a la hora que vos querés, tenés que correr al colegio, correr al hospital, acordarte de las vacunas, revisar el cuaderno, limpiar la cabeza, enseñarles a que también tengan responsabilidades (Lucía, entrevistada, 1er trimestre 2023).

En consonancia, Lara, a pesar de que destaca el amor al definir la crianza, reconoce que “Es como [...] un trabajo de tiempo completo [el subrayado nos pertenece]” manifestando el conflicto entre el mandato de ser una madre suficientemente buena y considerar a los cuidados como un trabajo.

Las raíces de este mandato se ubican, según Faur (2017), en el hecho de que el cuidado suele definirse de forma diferenciada, muchas veces en función del género de quien lo define. A saber: según la autora son en su mayoría varones quienes definen al cuidado como un talento natural e innato para el género femenino. En contraposición, las mujeres consideran que el cuidado se desarrolla a partir del hábito e involucra habilidades vinculadas a la atención, la sensibilidad y competencia que implican compromisos morales y valorativos. María, durante la entrevista, ejemplifica esto haciendo alusión a lo que sucede al intentar repartir con su pareja varón las tareas de cuidado: “Pero cuando está libre, por ahí no lo ayuda (al hijo) con la tarea, porque según él no tiene la capacidad de poder ayudarlo con lo que tenga que resolver [el subrayado nos pertenece]”. En este caso, se pone en evidencia la creencia masculina de que cuidar o, en este caso, ayudar con la tarea, es una capacidad que se tiene o no se tiene, como si no fuese posible ejercitarla y desarrollarla a partir del hábito. No resultaría extraño, entonces, ubicar un mayor desarrollo de las habilidades que el cuidado requiere en el género femenino, si es siempre este género el que queda a cargo de estas tareas y, por lo tanto, el único que pone en ejercicio estas habilidades de forma constante.

Esta relación con el desempeño continuo de tareas de cuidado puede notarse en palabras de Valeria, estudiante de quinto año de la carrera de Trabajo Social, cuando al responder la pregunta ¿qué es la crianza para vos? afirma: “Para mí significa estar presente constantemente para garantizar el bienestar [el subrayado nos pertenece]”. “Constantemente” parecería implicar que el 100% de su tiempo estará al menos “mentalmente” dedicado a las tareas de cuidado de su hijo. En consonancia, Débora enuncia lo siguiente: “criar un niño es mucho trabajo, ¿no? Porque uno... la mayoría de las veces las mamás estamos 24 a 7 con los hijos”. Así, el tiempo de vida pareciera dedicarse por completo al cuidado de las/os hijas/os, dejando en segundo plano la existencia de otras necesidades, intereses y proyectos personales, como el universitario.

Así, la relación entre este mandato y la gestión del tiempo entre cuidados, trabajo remunerado y formación universitaria no pareciera estar libre de tensiones y/o renunciaciones dado que los discursos de las entrevistadas expresan contradicciones morales que nacen de la confrontación de ideales femeninos valorativos en torno a la maternidad, el desarrollo profesional y el económico.

Estas contradicciones, además, suelen conllevar sentimientos de culpa en quienes sí logran, no libres de dificultades, conciliar los cuidados con su rol laboral y académico. Así es que Antonella menciona “es difícil por ahí trabajar la culpa cuando las cosas no salen como quisiera”. A esto, Lucía suma “siento a veces mucha mirada, inclusive, de mi entorno más cercano esta mirada de, ay, no haces nada. No, no es que no hago nada. Las tareas son las mismas” al referir a la división de tareas de cuidado y domésticas con su pareja.

Por otra parte, pero en consonancia con lo anteriormente analizado, rastreamos lo que Izquierdo (1998) concibe como la “doble presencia ausencia” para resaltar, en los casos de aquellas mujeres que además de cuidar acceden al mundo laboral y/o educativo, la tensión que provoca el estar y no estar en estos espacios/roles simultáneamente. Es decir que, para esta autora, la permanencia en el mundo laboral –y nosotras sumamos, universitario– de estas mujeres, no termina por repercutir sobre la división familiar de los tiempos de trabajo sino que termina por generar tensiones familiares, económicas, personales y psicológicas.

Estas tensiones pueden ejemplificarse a partir de lo compartido por las entrevistadas. Fabiana refiere que “desde que soy madre de él, tanto a su escuela, sus horarios de actividad inglés, yo poder ir a la universidad, implica que yo me tenga que acomodar mis horarios a su rutina”. Por otro lado, recurre frecuentemente en el discurso de las entrevistadas la referencia a instancias en las que se han visto obligadas a limitar o renunciar a alguno de sus otros dos roles: el trabajo remunerado y la educación formal. Esto se hace evidente en la Tabla 1 en la cual, con el objetivo de condensar el gran número de dichos al respecto, se comparte una tabla con algunos extractos al respecto.

**Tabla 1. Fragmentos de entrevistas a madres que estudian TS en la UNPAZ.**

Nombre de la entrevistada	Extracto de la entrevista
Fabiana	“yo tuve que dejar de trabajar para cuidar a mi hijo. Entonces eso me permitió llevar a cabo todas las tareas de cuidado de él”
Valeria	“trato de no hacer muchas materias. Hago pocas, articulo los horarios con el horario escolar de mi hija, o sea es un condicionante, si quisiera hacer cuatro o cinco materias no podría”
Marcela	“yo dejé de trabajar este año y eso sí, trabajo, estudio, familia, era imposible para mí. Así que tuve que elegir ”
Lucía	“estudiar una carrera universitaria siendo madre, me condujo a renunciar a mi empleo formal desde hace once años. Entonces, es complicado, es complicado y siento que hay un vacío [...] ser madre, ir a la universidad y trabajar son tres complementos que se vuelven muy complicados, porque a alguien le tenía que sacar tiempo”
Maribel	“quizás pude haber estudiado mucho antes pero después me agarró como querer ser mamá [...] y fue como también años más de postergación”

**Fuente:** elaboración propia en base a entrevistas realizadas a estudiantes de la Lic. de Trabajo Social de la UNPAZ con niños/as a cargo.

De estos dichos se desprende que, al hablar sobre los cuidados que las infancias requieren y el tiempo que implican, las estudiantes entrevistadas los asocian a renunciaciones y tensiones constantes.

## **La universidad: un ámbito más donde repensar la resolución de los cuidados**

Tradicionalmente, se ha asignado el ámbito público a los hombres, en tanto espacio económico, de poder y reconocimiento social. Mientras tanto, el ámbito privado ha sido asignado a las mujeres en relación con el espacio doméstico, el hogar: puertas adentro y exento de poder. Según Meler (2017), esta escisión de ámbitos según género se dio con el inicio de la Revolución Industrial y la expansión de la producción fuera del hogar, a partir de allí el trabajo extradoméstico se valoró como el único trabajo legítimo, relegando a las mujeres al cuidado del hogar y la crianza, considerados su dominio “natural”.

El cuidado no es necesariamente un “trabajo” específico en sí mismo, sino que implica afectos, relaciones, soporte emocional, etc., aspectos todos ellos absolutamente necesarios para el desarrollo humano y que han ido quedando ocultos en la medida que el trabajo doméstico ha comenzado a visibilizarse (Carrasco, 2006: 41).

Mientras tanto, las tareas remuneradas que se denominan “trabajo” fuera del hogar sí suelen ser específicas y definidas para cada puesto/cargo en el ámbito público.

Según los datos recolectados, las diferencias de género propias del mundo del trabajo parecen trasladarse al ámbito académico. En primera instancia, esto se visibiliza en los discursos de algunas entrevistadas, que señalan haber postergado sus estudios (por interrupciones, intermitencias o disminución de horas de cursada y materias aprobadas), priorizando la crianza y el cuidado de sus hijas/os. En otros casos, mencionan que para poder estudiar o trabajar han dejado a sus hijas/os al cuidado de otras mujeres, como tías o abuelas como cuenta Gabriela (37 años):

No sé si llega a ser equitativo en cuanto a género. Está súper instalado que la mujer es la que está a cargo de las tareas de cuidado, y si bien hay una deconstrucción, más o menos de estas ideas, [...] al menos en mi caso se intenta hacer equitativo y si no lo es, bueno lo podemos señalar y lo intentamos por lo menos. Cuesta un montón. Creo que está en proceso de reconfiguración eso. Todavía sigue siendo prioridad, al menos desde la vista social, para las mujeres siempre (Gabriela, entrevistada, 1er cuatrimestre 2023).

En consonancia con el apartado anterior, se refuerza la idea de la distribución de las tareas de cuidado como un problema marcado por el género, lo que motiva a preguntarse por una posible redistribución más equitativa. Esto es no solo cómo resolver la gestión de tiempos y trabajo que implican los cuidados sino también y, sobre todo, la pregunta por las/os actrices y actores que deben afrontar dicha resolución y desde qué ámbito/s.

Si continúa vigente la lógica patriarcal y, por consiguiente, se concibe al cuidado como un problema del ámbito doméstico, probablemente la búsqueda de una respuesta o gestión de las tareas que implica recaigan en el ámbito privado, en cada familia, en las/os particulares. A pesar de los notables avances de los movimientos feministas, esta concepción pareciera continuar primando en función de los testimonios obtenidos. Esto se visibiliza en el mercado laboral que, según Faur, “ápenas se adapta a las necesidades del cuidado familiar” (2017: 80) y que, a partir del nacimiento de un/a niño/a, continúa privilegiando las licencias femeninas por sobre las masculinas; presuponiendo que los cuidados se resuelven no solo al interior de las familias sino que a partir de las mujeres que las conforman.<sup>3</sup>

Por otro lado, esta tendencia al abordaje de los cuidados en el ámbito privado se replica también, y paradójicamente, en pensadoras feministas que proponen resolver estas problemáticas a partir del diálogo y la redistribución “equilibrada” de los tiempos de trabajo hacia el interior de las parejas (Sagnier, 2021), discusión que resulta interesante, pero supone ciertas condiciones socioeconómicas y vinculares de las parejas que pueden no resultar representativas de todas las composiciones familiares.

<sup>3</sup> Para un análisis más extenso sobre la existencia de políticas laborales y públicas que reproducen la desigualdad de género en relación con el cuidado ver Ajzensztock et al. (2022).

Otro aspecto que refleja este tipo de resolución privada es la contratación de servicios mercantilizados de cuidado. Sin embargo, una vez más, esto solo resulta posible frente a cierta disponibilidad de recursos económicos. Por ejemplo, en las entrevistas a estudiantes de la UNPAZ no apareció el cuidado pago (niñeras, instituciones privadas, etc.) como una estrategia utilizada o siquiera posible para la gestión de los cuidados. Sólo una entrevistada hizo alusión al tema, problematizándolo: “Yo no puedo pagar niñera porque renuncié a mi trabajo (para poder estudiar y cuidar). Entonces, es todo muy complicado. En cuanto a estudiar siendo adulta, madre”.

Ahora bien, ¿cómo pensar una respuesta diferente? En principio, una alternativa posible sería la emergencia de políticas y/o dispositivos colectivos/comunitarios y/o estatales/públicos para dar respuesta a las demandas de cuidado que claramente no resuelven las instituciones de educación inicial existentes.

Tanto la visibilización de las desigualdades de género en relación con los cuidados como la problematización del cuidado como un trabajo y un problema de todas/os –aspectos que hemos intentado abordar en este artículo– nos llevan a evidenciar la importancia de pensar una resolución comunitaria, que no se reduzca al ámbito familiar ni femenino. No obstante, ¿qué tipo de demanda hay en relación con esta problemática?

Faur (2017) explica, por ejemplo, que en barrios en los que existe una oferta reducida de servicios públicos de cuidado, las mujeres conciben en menor medida la posibilidad de institucionalizar o externalizar el cuidado –a partir de guarderías, jardines de infantes, etc.– que aquellas mujeres que viven en localidades con mayor presencia institucional. Esto nos lleva a pensar que esta demanda de respuesta estatal/comunitaria necesita ser promovida a partir de la puesta en agenda tanto académica como política por lo que cobra relevancia la investigación de la que estos datos se desprenden, al visibilizar el estado de situación sobre el tema a nivel local.

En esa línea, hubo estudiantes de la UNPAZ, como Lucía, que sugirieron una respuesta institucional a la problemática planteada:

Estaría bueno que la universidad tenga un espacio o una contención en cuanto a las mujeres que renunciemos a un trabajo para poder estudiar, obviamente, que no se tienen por qué hacer cargo de nosotros, pero estaría bueno un sector en la universidad donde una plaza o algo donde no sé, haya tele, donde los chicos pueden ir a entretenerse un rato mientras... mientras estudiamos (Lucía, entrevistada, 1er cuatrimestre 2023).

Mariela, por otro lado, señala: “las personas que estamos ahí necesitaríamos un acompañamiento. Que ir a la universidad no es solamente ir a la universidad, que se tiene que dar todo un entorno que acompañe esto”.

Aún frente a todas las dificultades que conlleva enfrentar la conciliación de los cuidados desde una lógica no sexista, ni familiarista, ni clasista, hoy en día existen tanto propuestas comunitarias como políticas públicas que ensayan una solución alternativa.

Por un lado, desde el ámbito institucional, son varias las universidades del conurbano que cuentan con jardín maternal o guardería. En trabajos previos (Ajzenszok y Espínola, 2020) hemos rastreado que la Universidad Nacional de Lanús cuenta con un jardín maternal destinado a las/os hijas/os de estudiantes y trabajadores de la institución, desde los 45 días a 2 años. Similar es el caso de la Universidad Nacional General Sarmiento que en 2009 creó una escuela infantil y sala de juegos multiedad, que recibe a las/os hijas/os de la población estudiantil. En ese sentido, consideramos que contar con un jardín, ludoteca o sala de juegos multiedad configuraría un importantísimo lugar de contención y red de apoyo para quienes estudian y crían, como referían las entrevistadas. Esos espacios responden, al menos en parte, a las necesidades de las estudiantes y facilitan su organización respecto a la conciliación de roles, garantizando la permanencia en la universidad durante las horas de cursada.

Este tipo de iniciativas universitarias son fundamentales para colaborar con las trayectorias de las/os estudiantes con hijas/os, pues permiten continuar los estudios sin tener que delegar las tareas de cuidado hacia el interior de sus familias. Además, demuestran un compromiso institucional con la inclusión, fomentando la igualdad de oportunidades educativas, permitiendo que más estudiantes, independientemente de su situación familiar o responsabilidad desigual, puedan acceder y completar su educación superior. También contribuyen al desarrollo integral de las/os niñas/os que asisten a estos jardines maternales y salas de juegos, ya que se benefician de un entorno estimulante y educativo desde una edad temprana como primer acercamiento al entorno universitario y demuestra cómo las instituciones pueden ser sensibles a las diversas necesidades de la comunidad que reciben adaptándose a las realidades sociales y mostrando flexibilidad en pos de una igualdad educativa cada vez mayor.

Desde otro entorno no académico surgen respuestas comunitarias, que suelen emerger cuando las políticas públicas –como las previamente mencionadas– no tienen lugar, como por ejemplo los comedores comunitarios. Se trata de espacios que surgen en nuestro país como organizaciones territoriales a partir de la crisis hiperinflacionaria y se masifican a partir de la agudización de los procesos de empobrecimiento durante 2001. Si bien estas instituciones son ampliamente reconocidas por la provisión de alimentos, autores como Ierullo (2013) observan que en los últimos años los comedores han potenciado distintas acciones que tienden al cuidado de las/os niñas/os a través de estrategias comunitarias. Frente a la imposibilidad de acceder a servicios mercantilizados de cuidado infantil y la insuficiencia de políticas públicas, se desarrollan estrategias como roperos comunitarios, bibliotecas, jardines, espacios recreativos y lúdicos para niñas/os y apoyo escolar, que terminan funcionando como nuevas formas de organización del cuidado que exceden a la esfera doméstica.

Aun así, cabe destacar que el ejercicio de este tipo de respuesta a los cuidados no parece quedar exento de desigualdades. El autor destaca la feminización de referentes o responsables de los comedores –siendo el 82% mujeres–; fenómeno que no se replica en otros tipos de organizaciones sociales (Ierullo, 2013). Por lo tanto, si bien la emergencia de respuestas comunitarias como los comedores puede ser considerada



como una ruptura respecto del carácter familiarista que asumieron tradicionalmente las prácticas de cuidado, se evidencia que estos abordajes no implican necesariamente la ruptura con la feminización de este tipo de tareas.

Ahora bien, desde uno de los ámbitos disciplinares que nos convocan, la psicología, resulta relevante preguntarse por la salud mental de estudiantes que cuidan estudiando durante la noche privadas de las horas de descanso suficientes, exigidas hasta el agotamiento, lo que reduce la paciencia frente a las/os niñas/os y las capacidades cognitivas para el estudio. Aunque el cuidado de la salud se delegue cada vez más al terreno de lo privado al igual que los cuidados en general, consideramos que al tratarse de seres sociales la salud no se logra de manera individual, sino que, por el contrario, debe desprenderse justamente de la salud comunitaria. Es por ello que las respuestas comunitarias, colectivas e institucionales se tornan necesarias para no dejar en soledad a quienes ejercen cuidados y estudian. En ese sentido, Bang (2011) afirma que el proceso en el cual los individuos y las familias asumen responsabilidades en cuanto a su salud y bienestar propios y los de la colectividad mejora la capacidad de contribuir a su propio progreso económico y comunitario y les permite ser agentes de su propio desarrollo, en vez de beneficiarios pasivos de la ayuda al desarrollo [el subrayado nos pertenece]. Las problemáticas de salud mental contribuyen al padecimiento subjetivo de una comunidad en su conjunto y no están relacionadas necesariamente con diagnósticos psicopatológicos individuales. Son padecimientos, portados por cuerpos singulares, pero que presentan su correlato en la trama social, en tanto emergentes de problemáticas vividas de forma colectiva que exceden la posibilidad del abordaje puramente individual (Bang, 2014). Esta perspectiva de la salud mental comunitaria/medicina social nos permite pensar a la feminización del cuidado y sus consecuencias en las vidas de las mujeres como una problemática de salud mental y a su abordaje como un problema que es necesario pensar en términos colectivos, entendiendo que las prácticas/acciones de promoción de salud mental comunitaria son aquellas que propician la transformación de los lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades, generando condiciones propicias para la toma de decisiones autónoma y conjunta sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados (Bang, 2014: 114).

En tal sentido, consideramos que relegar las problemáticas de salud/salud mental al ámbito individual/doméstico/privado propicia el incremento de las desigualdades para las madres que estudian en la universidad.

Más aún, la participación comunitaria en sí configura un factor de salud mental, ya que restituye lazos de solidaridad social, diferenciándose de lo patologizante de vivir situaciones conflictivas de forma individual y pasiva; hecho que se ha constatado en las jornadas de puertas abiertas “Niños/as a la universidad” (ver D'Avirro & Rodríguez, 2020), en las que al escuchar/se madres e hijas/os se han sentido identificadas/os y han comprendido que las situaciones que atraviesan son compartidas con otras estudiantes que maternan y han compartido estrategias y reflexiones que les han sido útiles y aliviadoras. El trabajo colectivo en el abordaje comunitario posibilita en sus participantes la reflexión sobre elementos del propio cotidiano, incorporando la posibilidad del cuestionamiento crítico de sus determinantes.



Esto está dado por la posibilidad de encontrarse con otros para pensar, pensarse y construir futuros posibles a abordar conjuntamente, conformando un lazo basado en la solidaridad y el compromiso con la/el otra/o y con la tarea (Bang, 2014).

Por último, el recorte que se hace de un objeto de estudio en investigación no es ingenuo y es por ello que se explicita aquí la noción de salud que se elige para pensar la problemática planteada en este artículo, entendiendo a la salud como un proceso en el que la enfermedad, la atención y el cuidado son dimensiones que lo conforman. El “cuidado” tendría una connotación mucho más amplia e integral que la “atención” al denotar relaciones horizontales, simétricas y participativas y al quitarle la centralidad autoasignada a las instituciones y agentes del campo de la salud, reconociendo que buena parte de las acciones de salud suceden en las vidas cotidianas y en las prácticas de los conjuntos sociales y los sujetos (Stolkiner y Ardila Gomez, 2012).

En síntesis, en la sociedad actual, los gestos del cuidado, al no tener un valor mercantizable, esto es, al no ser expresados con valor monetario, quedan invisibilizados. Sin embargo, resultan prácticas ineludibles para la continuidad de la salud y la vida (Bang, Lazarte, Chaves y Casal, 2022).

## Conclusiones

Las mujeres que deciden comenzar una carrera de grado en educación superior enfrentan un dilema al trabajar/estudiar en entornos patriarcales, ya que deben elegir cómo repartir su tiempo y energía entre su desarrollo profesional, la crianza de las/os hijas/os y el mantenimiento de vínculos familiares íntimos. En palabras de Meler (2017), esa “opción de hierro” no se presenta para los hombres, quienes suelen mantener su vida familiar mientras progresan en sus carreras –ya sea académicas o profesionales– pues no se ven compelidos a optar encerrados en una dicotomía. Según la autora, la noción de “libre elección”, promovida por sectores conservadores, sugiere que las mujeres eligen voluntariamente centrarse en la vida familiar sobre la profesional. A partir del análisis de las entrevistas realizadas, queda en evidencia la dificultad que enfrentan las madres que estudian en la universidad para conciliar las tareas de cuidado y los estudios, quienes aprovechan para estudiar los momentos en que las/os niñas/os están en la escuela o entretenidos. Limitan la cantidad de materias y adaptan los horarios a las necesidades familiares. Además, involucran a familiares, en su mayoría mujeres como abuelas, tías, etc., en el cuidado de las/os niñas/os y las tareas del hogar, especialmente durante los períodos de exámenes o cuando necesitan estudiar.

Siguiendo esta misma línea, aunque las mujeres han encontrado maneras de equilibrar las responsabilidades de criar y estudiar, es a un costo elevado para su descanso y a menudo enfrentan desafíos únicos debido a expectativas sociales y roles tradicionales. Esto puede limitar su capacidad para dedicarse a su educación –al igual que lo plantea el previamente mencionado concepto del “techo de cristal”–, lo cual implica que la carrera académica se extienda aún más, debido al recorte del tiempo de estudio el cual es dedicado a la crianza y a la presión de cumplir con las tareas de cuidado. La necesidad de una mayor flexibilidad en el ámbito laboral y en las instituciones educativas es tan crucial como la flexibilización de los roles intrafamiliares en el hogar para apoyar a las mujeres en el logro de sus objetivos aca-

démicos y profesionales. No basta con modificar una u otra institución social, es necesario que ambas lo hagan, pues tanto el hogar como la universidad son espacios en los que las vidas de las madres que estudian se reparten y sostienen. Este conflicto deja al descubierto cómo las estructuras patriarcales y las expectativas de género conducen a la desigualdad, impidiendo que muchas mujeres alcancen su máximo potencial, en este caso en el ámbito académico, a pesar de sus capacidades, esfuerzos y logros.

La solución a esta desigualdad no solo recae en la flexibilización de las instituciones antes citadas (familia, universidad, etc.), sino también en un cambio cultural que valore igualmente las contribuciones de hombres y mujeres tanto en el hogar como en el trabajo. Esto incluiría promover la paternidad activa y la distribución equitativa de las tareas domésticas, así como también desafiar las normas que dictan que el cuidado de las/os hijas/os es principalmente responsabilidad de la mujer. A ello podrían sumarse políticas públicas cuyo objetivo fuera fortalecer la trayectoria (académica/profesional) de quienes maternan, como licencias parentales remuneradas, guarderías en el lugar de trabajo u horarios flexibles de cursada. Estas medidas serían útiles para reducir el impacto del “techo de cristal” y permitir que más mujeres persigan tanto sus metas académico-profesionales como familiares sin tener que sacrificar una por otra. Para que todas esas medidas funcionen y persistan en el tiempo, resulta indispensable trabajar con la comunidad para modificar las representaciones y creencias arraigadas por siglos que sostienen la desigualdad. Este objetivo puede abarcarse a partir de diferentes tipos de políticas y propuestas. Un ensayo de esto es conformado por las jornadas de puertas abiertas, ya mencionadas, en las que se invita a las/os hijas/os de las estudiantes a la universidad y se trabaja colectivamente problematizando las ideas previas acerca de los roles estereotipados según género que hay en sus hogares y cómo se vieron afectados a partir del ingreso de sus madres a la universidad.

A pesar de ser fundamental para formar individuos sociales y mentales, el trabajo reproductivo femenino ha permanecido oculto y dado por sentado hasta que los descontentos femeninos del siglo XX impulsaron su reconocimiento y estudio (Meler, 2017). El dominio “natural” de las mujeres no sería el académico ni ningún otro externo al hogar, en los que ha tenido que forjarse un lugar enfrentando enormes desafíos y desigualdades, camino cuesta arriba que aún le toca recorrer. En este sentido, el trabajo social puede ocupar un rol trascendental para promover cambio social desde intervenciones que promuevan cambios en las representaciones sociales acerca del cuidado, la salud, la crianza y la universidad, que pongan en valor el trabajo que esas tareas implican independientemente del género de quien las lleva a cabo.

Un espacio donde comenzó a generarse el debate necesario para trabajar en pos de ese objetivo fue el Encuentro Académico “Habitar lo colectivo” de la Regional Pampeana de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) realizadas en la UNPAZ el viernes 6 de octubre de 2023 en el que participaron integrantes de este equipo de investigación. Durante la jornada, se generaron intercambios al interior del foro “Dimensiones de Cuidados en la Formación Profesional” a partir de los cuales se pudo concluir que las normas de género establecidas durante la Revolución Industrial aún perduran a pesar de los avances significativos en igualdad de género, por lo que todavía prevalecen los roles e ideales tradicionales según los cuales las mujeres continúan enfrentando expectativas de asumir la mayor parte del trabajo de cuidado, no solo no remunerado, sino también no reconocido, mientras que los hombres aún se sienten con la presión de cumplir con el rol de proveedores principales.

Aquel encuentro de FAUATS cobra hoy más relevancia, pues deja en evidencia la necesidad de abrir espacios de debate, reflexión y construcción colectiva que aporten a la formación en trabajo social sobre la temática del cuidado y la crianza. No basta con atender las problemáticas de género para que las/os futuras/os profesionales puedan cuestionar y desafiar las normas que legitiman a unas y deslegitiman a otros para criar y cuidar o trabajar, para construir otras formas de cuidar más equitativas deben contemplarse también variables que intervienen en los cuidados que sostienen a la estructura social tal y como la conocemos. Es imperioso incluir la temática del cuidado dentro de la formación académica de esa y otras carreras universitarias para avanzar hacia una sociedad más equitativa, en la que el trabajo reproductivo se reconozca y se valore, y no sea un limitante para la salud, el crecimiento y desarrollo personal, académico o profesional según género ni estrato social, en pos de democratizar la educación superior.

## Referencias bibliográficas

- Argentina, Constitución de la Nación Argentina (1994). Buenos Aires, Argentina. Elegis.
- Ajzensztok, M., Lorefice, M. P. y D'Avirro, M. J. (2022). Roles de género en la crianza e inclusión académica. En J. Maldovan Bonelli y S. Milesi (Comps.) *Actas III Jornadas de Democracia y Desigualdades*, 495-506. Universidad Nacional de José C. Paz.
- Ajzensztok, M. y Espínola, S. F. (2020). Una aproximación a las políticas públicas en universidades inclusivas para estudiantes con hijos. En P. Isacovich (Coord.) *Actas II Jornadas de Democracia y Desigualdades*, 1943-1948. Universidad Nacional de José C. Paz.
- Alvarez Newman, D. (2018). Estructura socioproductiva del Municipio de José C. Paz: Entre la vulnerabilidad social y la desindustrialización. En N. Goren y P. Isacovich, *El trabajo en el Conurbano Bonaerense: actores, instituciones y sentidos*, 29-64. José C. Paz: EDUNPAZ.
- Arvizu Reynaga, A. V. (2017). *Oportunidad e inclusión: la instrumentación de políticas públicas para estudiantes universitarios padres y madres de la UAM-A* (Ponencia). Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, San Luis Potosí, México.
- Bang, C. (2011). Debates y controversias sobre el concepto de participación comunitaria en salud: una revisión histórica. *EA*, 2(3), 1-23.
- (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: Construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 13(2), 109-120.
- Bang, C., Lazarte, V., Chaves, F. A. y Casal, M. (2022). Prácticas de salud/salud mental y producción de cuidado durante la pandemia de Covid-19. *SAÚDE DEBATE*, 46(N. Especial 1), 194-205.
- Burín, I. y Meler, I. (1998). *Género y Familia: Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Cachón Rodríguez, L. (2000). Reseña de "La división familiar del trabajo. La vida doble". *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 90, 296-302.
- Carrasco, C. (2006). La paradoja del cuidado: necesario pero invisible. *Revista de Economía Crítica*, 5, 39-64.

- Castillo Sánchez, A. G. (2015). La práctica social de la maternidad y de la paternidad en jóvenes estudiantes de nivel superior: un acercamiento a las problemáticas cotidianas enfrentadas durante la vida académica. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, XXI (II), 103-123.
- D'Avirro, M. J. (2020). Niños y niñas protagonistas de una experiencia de investigación en la UNPAZ. En P. Isacovich y J. Grinberg (comps.), *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Políticas, normativas y prácticas en tensión*, 415-442. José C. Paz: EDUNPAZ.
- D'Avirro, M. J.; Lorefice, M. P.; Zapata, L. M.; Ajzensztok, M.; Araya, F. L.; Fernandez, G. J. y Romero, A. (2023). *Educación superior y Tareas de cuidado: una tensa coexistencia que genera trayectorias educativas desiguales* (Ponencia). IV Foro Latinoamericano de Trabajo Social 2023. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- D'Avirro, M. J. y Rodríguez, B. (2017). Beneficios de compatibilizar Maternidad y Universidad. En B. Poey Sowerby (Ed.) *Actas de la I Jornada de Popularización de la Ciencia y la Tecnología*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- (2020). Madres y Padres Universitarios: Nuevos perfiles estudiantiles que desafían la democratización en la educación superior. *Cartografías Del Sur Revista De Ciencias Artes Y Tecnología*, (11), 47-70.
- D'Avirro, M. J.; Rodríguez, B.; Fuentes, M. P.; Argentino, L. y Ajzensztok, M. (2020). *Estudiar y criar en cuarentena* (Trabajo libre). XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia: Ed. Pre-textos.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- (2017). *Mujeres y varones en la Argentina de hoy. Géneros en movimiento*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Flores-Ávila, A. L.; Alejandre-Magaña, A. B. y Martínez-Becerra, E. (2016). Universidad pública y crianza de infantes. Reflexiones sobre su conciliación en la Universidad de Guadalajara. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 12(1), 83-104.
- Huerta Mata, R. M. (2019). Las jóvenes madres solteras universitarias: Apoyo en el cuidado de los(as) hijos(as). *Cultura de los Cuidados (Edición digital)*, 23(54), 217-230.
- Ierullo, M. (2013). Prácticas de cuidado infantil en organizaciones comunitarias. Los comedores comunitarios en el Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Portularia*, 13(1), 59-65.
- Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad*. Valencia: Ed. Cátedra.
- Meler, I. (2017). *Psicoanálisis y Género. Escritos sobre el amor, el trabajo, la sexualidad y la violencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Sagnier, L. (2021). *#StopLosadeHormigon*. Recuperado de <https://laurasagnier.com/stoplosadehormigon/>.
- Stolkiner, A. y Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la Salud Mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social / Salud Colectiva latinoamericanas. *VERTEX*, (23), 52-56.
- Winnicott, D. W. (1987). *Realidad y juego*. Barcelona: Ed. Gedisa.

# Agroecología: de la práctica a la teoría

## Experiencias de educación superior impulsadas por movimientos populares rurales en Argentina



*María de la Paz Acosta, Mara Duer,  
Sebastián Levalle y Tomás Palmisano\**

### Resumen

En este artículo exploramos el desarrollo de la educación superior en agroecología dentro de los movimientos populares rurales de la Argentina. El trabajo sistematiza reflexiones producidas en un Proyecto de Investigación y Transferencia Social de la Universidad Nacional de José C. Paz. Dicho proyecto buscó construir una propuesta de formación campesina agroecológica en diálogo con el área de Educación de la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT).

\* María de la Paz Acosta (CONICET - IIGG-UBA) es Lic. en Sociología, doctoranda en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y becaria del CONICET. Miembro del Grupo de Estudios Rurales y el Grupo de Estudios de los Movimientos Sociales de América Latina (GER-GEMSAL) en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG) de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Mara Duer (UBA - UNPAZ) es Dra. en Política y Estudios Internacionales por la Universidad de Warwick, Mg. en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos por la Universidad Cristiana de Tokio y Lic. en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Integrante del Instituto de Estudios en Contextos de Desigualdades (IESCODE) en la Universidad Nacional de José C. Paz y del Instituto de Geografía-Grupo de Estudios Geografías Emergentes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Sebastián Levalle (CONICET - UBA - UNPAZ) es Dr. en Antropología, Mg. en Estudios Sociales Latinoamericanos y Lic. en Sociología por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador asistente del CONICET, integrante del Instituto de Estudios en Contextos de Desigualdades (IESCODE), en la Universidad Nacional de José C. Paz, y del Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe (IEALC), en la UBA.

Tomás Palmisano (CONICET - IIGG, UBA) es Dr. en Ciencias Sociales, Mg. en Investigación en Ciencias Sociales y Lic. en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Investigador Asistente del CONICET y miembro del GER-GEMSAL en el IIGG de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Desde nuestro rol como miembros/as académicos/as del proyecto de investigación asumimos la tarea de relevar los formatos en los cuales se enmarcan las ofertas educativas agroecológicas para evaluar opciones que les dieran mayor lugar a los conocimientos de las familias campesinas y a los objetivos político-pedagógicos de la organización. En base a este relevamiento, el área educativa de la UTT decidió diseñar una diplomatura en agroecología.

Este relevamiento permitió identificar una amplia variedad de experiencias desplegadas por todo el territorio nacional. Nos interesa comprender por qué, en cierto momento histórico, diversos actores buscaron construir una propuesta formal para transmitir conocimientos que tradicionalmente se han recreado en la práctica. Sostenemos que la apuesta por la institucionalización educativa de la agroecología por parte de los movimientos populares rurales debe comprenderse en el marco de la lucha contra el agronegocio. A su vez, argumentamos que este proceso da cuenta de una disputa epistemológica que enfrenta los conocimientos científicos de la Revolución Verde con conocimientos forjados por científicos y movimientos populares que buscan otras alternativas productivas.

## Palabras clave

agriculturas alternativas - educación campesina - movimientos sociales

## Introducción

El presente artículo aborda el problema de la educación agroecológica dentro de los movimientos populares rurales y tiene como objetivo político-científico sistematizar los materiales y reflexiones realizadas en el proceso de construir una propuesta de formación campesina agroecológica en diálogo con el área de Educación de la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT). Este trabajo se enmarcó en un Proyecto de Investigación y Transferencia Social de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) llevado adelante entre 2022 y 2024.<sup>1</sup> Básicamente, este buscó combinar los conocimientos campesinos con los académicos para construir una propuesta educativa de nivel superior desde el enfoque de la educación popular, que cobije a los sujetos campesinos con sus propias experiencias y que colabore en la construcción de alternativas productivas al agronegocio por medio de la agroecología. Desde nuestro rol como miembros/as académicos/as del proyecto de investigación, asumimos la tarea de recopilar y sistematizar los saberes y formatos educativos disponibles a fin de facilitar su articulación con los conocimientos propios de las familias campesinas y los objetivos político-pedagógicos de la organización.

La UTT es una organización nacional de familias campesinas y pequeños/as productores/as con presencia en 15 provincias de todo el país. Uno de sus objetivos es la construcción de una alternativa socio-productiva al modelo del agronegocio desplegado en nuestro país en las últimas tres décadas.

---

<sup>1</sup> El proyecto llevaba por título: "Semillas de la Soberanía Alimentaria y Educativa: construyendo una propuesta de Universidad Campesina Agroecológica para la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) dentro de la Colonia '20 de Abril/Darío Santillán' (Jáuregui, Luján)".

Como proponen Giarracca y Teubal (2008, 2013), el agronegocio es la expresión rural del modelo civilizatorio neoliberal y se define por la preponderancia del mercado y la demanda global en la determinación del cultivo o ganado producido por cada país; la financiarización de la producción agropecuaria; la incorporación continua de “tecnología de punta”; la creciente concentración y centralización del capital y la tierra; la menor demanda de trabajo por hectárea; el despliegue de procesos de exclusión y arrinconamiento sobre otras formas de habitar los espacios agrarios; la reducción de la agrobiodiversidad; la intensificación de los impactos socioambientales negativos de la producción agropecuaria; entre otras características (Palmisano, 2019).

Los movimientos populares rurales como la UTT disputan el modelo del agronegocio mediante la producción agroecológica y el desarrollo de un conjunto de políticas colectivas que se alejan de la racionalidad empresarial. Del mismo modo que otros movimientos campesinos latinoamericanos, la organización asumió a la agroecología como formato productivo principal en sus horizontes programáticos y emancipatorios dentro del paradigma de la Soberanía Alimentaria. La agroecología implica rescatar los conocimientos campesinos e indígenas de producción de alimentos y combinarlos con los conocimientos críticos de la agronomía académica. Se basa en el uso de insumos bio-ecológicos –sin agrotóxicos ni fertilizantes de origen industrial–, la pequeña y mediana escala productiva, la comercialización en mercados de cercanía y un horizonte emancipatorio que cuestiona la lógica de explotación de la fuerza de trabajo y de la naturaleza, que se suplanta por una lógica de reciprocidad y solidaridad, tanto entre productores como con la propia naturaleza (Altieri, 2009; García Guerreiro y Wahren, 2016; Sarandón y Flores, 2014; Sevilla Guzmán, 2006; Wahren, 2020).

En los últimos años, han emergido en nuestro país varias experiencias de producción agroecológica. El renovado impulso por la agroecología se deriva, por un lado, de la presión que diferentes organizaciones aliadas a sectores críticos desarrollaron frente al sistema agroalimentario actual y, por el otro, al incremento de la conflictividad social que se desprende de las consecuencias ambientales y sobre la salud humana por parte del modelo de agronegocios. A su vez, el interés que genera entre los consumidores la búsqueda de alimentos “libres de venenos” presiona en favor de la institucionalización y de la consolidación en la agenda pública de las iniciativas agroecológicas (Pérez, 2023).

La expansión de la agroecología ha dado lugar a procesos de enseñanza-aprendizaje, algunos de ellos impulsados por movimientos populares rurales. En el caso de la UTT, en algunas provincias funcionan experiencias educativas de distintos niveles, muchas de ellas con una orientación agroecológica y con un enfoque pedagógico basado en la educación popular (Prada, 2021; Sammartino, Caimmi y Figueroa, 2022).<sup>2</sup> Sin embargo, no existen opciones de educación superior que permitan continuar las trayectorias educativas de los/las campesinos/as.

2 En la primera etapa de nuestro proyecto de investigación y transferencia social, el área de educación de la UTT nos propuso trabajar juntos para fortalecer estas experiencias educativas de nivel medio. Con ese objetivo, elaboramos, primero, un instrumento para llevar a cabo un diagnóstico de necesidades educativas a nivel nacional y, luego, colaboramos en la redacción de un cuadernillo de formación docente sobre el modelo productivo hegemónico y las alternativas construidas desde el movimiento campesino argentino.



Quienes se han formado en las escuelas de las bases de la UTT e intentan ingresar al sistema universitario suelen encontrar un conjunto de obstáculos, tales como los usos legítimos del lenguaje, las diferencias en términos de capital cultural, la extrañeza de la vida universitaria, las jerarquías implícitas, entre otros. Pero a estos factores, comunes al conjunto de los sectores populares, se suma la discriminación e invisibilización histórica que los sujetos rurales han sufrido en las instituciones educativas oficiales y la sistemática negación de sus conocimientos cotidianos y ancestrales. Por otra parte, las ofertas académicas disponibles en el sistema universitario nacional se enmarcan en los paradigmas hegemónicos de la agronomía, precisamente aquellos contra los que la UTT enfoca sus acciones de resistencia.

Las propuestas educativas que buscan construir los movimientos populares rurales como la UTT no se orientan al aprendizaje individual de ciertas habilidades, sino que pretenden construir un proceso de autoafirmación en el territorio que conlleva la legitimación de conocimientos ignorados o combatidos por la educación oficial. Siguiendo a Torres Carrillo (2016), entendemos a la educación como “las prácticas sociales intencionalmente encaminadas a formar sujetos a través de la transmisión de unos valores, conocimientos y habilidades coherentes con la concepción del mundo de quienes las agencian” (38). Desde esta perspectiva, la educación no es ajena a los intereses y a las luchas sociales. La pedagogía, por su parte, refiere a la tematización sobre los sentidos, las intencionalidades, los ámbitos, los sujetos y los contenidos educativos. Dado que en todas las sociedades existen saberes subalternizados, como los conocimientos campesinos, también la pedagogía participa de los conflictos sociales. La dimensión pedagógica de los movimientos populares conforma un modo de habitar el territorio y una forma de construir soberanía.

Cuando comenzamos nuestro proyecto, los/as miembros/as del equipo educativo de la UTT –con quienes llevamos adelante el proceso de trabajo– tenían intenciones de construir una universidad que permitiera continuar y profundizar las trayectorias educativas de los/las campesinos/as y que se enlazara con los horizontes programáticos de la organización. Se trataba de construir una universidad por, para y del movimiento campesino argentino que se sostuviera alrededor de tres ejes fundamentales: agroecología, educación popular y conocimientos ancestrales campesinos e indígenas. La propuesta se proyectó inicialmente en la Colonia “20 de abril/Darío Santillán”, en el partido de Luján de la provincia de Buenos Aires. Esta colonia de abastecimiento urbano –una de las seis que la UTT desarrolla a nivel nacional– conforma la mayor unidad agroecológica del conurbano bonaerense. Está integrada por 40 familias campesinas que comparten un proyecto productivo en un predio de 84 hectáreas, y cuenta con una escuela primaria de adultos y un colegio secundario público con orientación agroecológica.

Fuimos comprendiendo, con el transcurso del proyecto, que en nuestro país resultaba particularmente difícil construir una propuesta de universidad campesina con las características que buscaba la UTT. Por eso, luego de varias conversaciones, el área educativa de la organización nos propuso colaborar en la construcción de una diplomatura en agroecología. Desde entonces, una parte de nuestro equipo se dedicó a relevar la oferta de distintas tecnicaturas, diplomaturas, “escuelas”, licenciaturas, cátedras, entre otras, que centraran sus contenidos en la agroecología. Así, identificamos una amplia variedad educativa desplegada por todo el territorio nacional. Pudimos relevar alrededor de 40 propuestas educativas de las



cuales seleccionamos 14 que se ajustan a una propuesta de diplomatura y que cumplen con ciertos requisitos pertinentes para la población e intereses de la UTT: gratuidad, modalidad de cursada, carga horaria, tipo de docentes, tipo de currículum, entre otros. En el relevamiento, desarrollamos un mapa preliminar que dio cuenta de la distribución espacial de dicha oferta y las categorizamos según tipo de programa, costos, duración, modalidad, alianzas con organizaciones sociales y requisitos, entre otras variables.

En el marco del mencionado proyecto, comprendimos que la institucionalización educativa conforma otra dimensión del avance de la agroecología. Entonces, nos preguntamos: ¿cómo se organiza dicha institucionalización?, ¿quiénes la llevan adelante?, ¿cuál es la población que hace uso de la oferta? Más específicamente, y a modo de análisis, nos interesa comprender por qué, en cierto momento histórico, diversos actores se interesaron en construir una propuesta formal para transmitir conocimientos que en buena medida se recrean en la práctica. Para abordar estos interrogantes, nos proponemos indagar en los aportes de la institucionalización de la agroecología, y analizar las tensiones y complejidades que estas experiencias presentan en el contexto de los movimientos populares rurales. Al analizar la interrelación entre la institucionalización educativa de la agroecología y la educación en los movimientos populares rurales, consideramos a la agroecología en sus tres sentidos: como movimiento, ciencia y práctica (Wezel et al, 2009). La formalización educativa en este contexto de relación co-constituyente entre práctica política y pedagogía educativa resulta sumamente desafiante.

En este artículo, exploramos el desarrollo de la agroecología en Argentina a través de su formalización educativa y el avance en su presencia institucional. De este modo, nos distanciamos de la mayor parte de los estudios sobre el tema que consideran el avance de la agroecología en términos de la expansión territorial en el manejo de agroecosistemas sustentables o en el incremento de hectáreas en transición ecológica, ambas dimensiones que, como explicaremos más adelante, son relevantes en nuestro territorio. También nos apartamos de los enfoques que abordan la pedagogía agroecológica como cambio de paradigma, de reconexión con la ecología local, los principios agroecológicos y los sistemas de sustentabilidad (Minga, 2016; Rojas, 2009; Val y Rosset, 2020, entre otros). Si bien nuestra investigación se encuentra en un estado preliminar, confiamos en que las ideas que aquí compartimos contribuyan a visibilizar la dimensión pedagógica del desarrollo de la agroecología en nuestro país.

## **Movimientos sociales y educación: un campo de estudios en expansión**

La Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT) es una organización que forma parte del movimiento campesino argentino. Entendemos al movimiento campesino como un tipo de movimiento social popular (Michi, 2010). A diferencia de los casos esporádicos de protesta social, los movimientos sociales son acciones colectivas con permanencia en el tiempo que se orientan a la transformación social. Estos movimientos son protagonizados por una pluralidad de actores, ponen en juego un repertorio amplio de lucha y cuentan con un alto grado de integración simbólica que tiende a condensarse en identidades colectivas (Torres Carrillo, 2016). En el contexto de las luchas contra el neoliberalismo, algunos/as

autores/as han apelado al epíteto “popular” para enfatizar la naturaleza política y no meramente social de estos movimientos (Tapia, 2011; Vilas, 1995). Al hablar de movimientos sociales populares, queremos destacar que en América Latina estos movimientos expresan una resistencia múltiple que conjuga luchas contra la opresión económica, la opresión política y la pobreza (Vilas, 1995).

Los movimientos sociales campesinos como la UTT ponen en juego tres dimensiones constitutivas: un particular modo de vida, una historia que conjuga experiencias políticas específicas y el carácter territorializado de sus acciones (Michi, 2010). La unidad de producción campesina se caracteriza por la posesión de los medios de producción, la producción en pequeña escala y las relaciones de trabajo familiares. La producción campesina tiene lógicas propias que la convierten en un modo de producción o sistema económico no capitalista (Chayanov, 1974; Van der Ploeg, 2016). Sin embargo, al mismo tiempo, dicho sistema se encuentra subsumido al modo de producción capitalista a través de la producción mercantil, la comercialización de su producción en el mercado capitalista y/o de la venta estacional de fuerza de trabajo (Bartra, 2006). No obstante, los movimientos campesinos disputan la subsunción capitalista mediante un conjunto de acciones colectivas. En el caso de la UTT, entre estas estrategias, se cuentan: la diversificación agropecuaria, la producción agroecológica —que reduce la dependencia de los insumos químicos— y las vías alternativas de comercialización.

Los movimientos campesinos son movimientos socioterritoriales. Se trata de un tipo de movimiento donde el aspecto territorial es el elemento clave en la organización comunal (Fernandes, 2005). La territorialidad denota los procesos por medio de los cuales los actores sociales se afirman en el territorio (Porto Gonçalves, 2009). Milton Santos (2000) ha señalado que la configuración de un territorio es el producto de las luchas que se han desatado históricamente alrededor de sus usos y sus sentidos. En consecuencia, el territorio no se reduce a la dimensión de los objetos materiales, sino que hace referencia a un espacio socialmente estructurado donde sujetos y grupos sociales desarrollan sus acciones y se relacionan entre sí. Dado que el orden social nunca es un producto acabado, en todo territorio existen múltiples territorialidades, o también, múltiples procesos de territorialización que luchan por imponerse hegemónicamente. En este sentido, la UTT pretende construir una relación con la tierra que no se subsuma a las prescripciones de los Estados y las empresas.

Los estudios sobre movimientos sociales y educación en América Latina se han multiplicado desde comienzos de la década de 2000. Existen, sin embargo, antecedentes tempranos que permiten prefigurar un nuevo campo de estudios desde finales de 1980. El chileno José Bengoa (1987) señaló que la educación en los movimientos sociales desborda la incorporación de conocimientos y habilidades específicos porque se torna un aprendizaje continuo en la práctica de la organización colectiva. En *Movimientos sociais e educação*, Gloria Gohn (1992), desde Brasil, afirmó que los movimientos sociales detentan un carácter educativo inherente a sus lógicas de acción colectiva, lo cual les permite construir una cultura de nuevo tipo. En la misma línea, Marco Raúl Mejía (1992) concluyó que merced a este carácter educativo, los integrantes de los movimientos logran apropiarse subjetivamente de los procesos de militancia en los que participan.

Sin embargo, el campo de estudio sobre movimientos sociales y educación se consolidó en el contexto de las luchas contra las políticas neoliberales en la década de 2000. Destacan, en este escenario, las producciones académicas brasileñas que abordan el caso del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST), el movimiento campesino que ha desarrollado con mayor profundidad una política educativa propia. Sobre la educación y la pedagogía del MST se han producido varios trabajos académicos (Caldart, 2004; Michi, 2010; Martins, 2011, entre otras). Otros casos, como los de las escuelas pertenecientes al Movimiento Zapatista en México (Ruíz Muñoz, 2009; Baronnet, 2010) o el programa de educación del Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia (PEBI, 2004; Levalle, 2020a), presentan también innovaciones pedagógicas relevantes. En Argentina, se abordaron experiencias como los Bachilleratos Populares (Elisalde et al, 2013; Ampudia, 2013; Aguiló y Wahren, 2014; Wahren, 2016) y las iniciativas de formación del Movimiento Campesino de Santiago del Estero afiliado a la Vía Campesina (Guelman, 2014; Michi, 2010; Di Matteo et al, 2012; Di Matteo, 2014). Asimismo, cabe señalar la experiencia de la Escuela Campesina de Agroecología de nivel secundario y terciario autogestionada por la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Mendoza (UST) y perteneciente al Movimiento Nacional Campesino Indígena-Somos Tierra (MNCI-ST), que se enmarca en la modalidad de la gestión social (Greco et al, 2019).

Para clasificar esta diversidad de estudios, Michi, Di Mateo y Vila (2012) elaboraron una tipología de espacios-momentos formativos al interior de los movimientos sociales. Dichos/as autores/as distinguen entre las escuelas gestadas y conducidas por las propias organizaciones, los talleres de formación interna y otros espacios o momentos menos instituidos pero que también resultan formativos en tanto que el movimiento social conforma un sujeto educativo *per se*. En este trabajo, nos abocamos al primer espacio identificado por Michi, Di Mateo y Vila (2012), considerando que las propuestas de educación superior creadas por los movimientos caben dentro de tal categoría.

Si la creación de propuestas de escolarización por parte de actores no escolares constituye una novedad (Michi 2010), más aún lo es la creación de propuestas de educación superior. Dentro del subgrupo de trabajos que se enfocan en las experiencias de nivel superior gestadas y conducidas por movimientos sociales, destacamos los que abordan aquello que Mato (2009) designa como “instituciones interculturales de educación superior”. Estas instituciones han sido creadas con el objeto de atender demandas y propuestas de formación tanto de pueblos indígenas como de afrodescendientes y sus programas articulan saberes de varias tradiciones culturales. Entre ellas, se encuentran la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Montoya Ortega, 2019); la Universidad Amawtay Wasi de los pueblos y nacionalidades del Ecuador (Huanca Soto, 2017; Sarango, 2009); la Universidad Indígena Intercultural Kawsay en Bolivia y Ecuador (Cerruto, 2009); la Universidad de la Tierra en Oaxaca y Chiapas (Beltrán Arruti, 2012; Esteva, 2014), la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Alonso Guzmán, Hernández Alarcón y Solís Carmona, 2014) y la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (Dornfeld, 2023; Mendoza, Olivera y Silva, 2022; Zibechi, 2023) en México; la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Bolaños, 2013; Bolaños et al, 2009; Piamonte Cruz y Palechor Arévalo, 2011), la Misak Universidad (Ávila y Ayala, 2017) y la Universidad de la Tierra y la Memoria Orlando Fals Borda (Zibechi y Mora, 2022) en Colombia. En nuestro país, se ha estudiado la Univer-

sidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo (Basile, 2006), la Universidad Trashumante (Zibechi y Mora, 2022) y la Universidad Campesina (UNICAMP) perteneciente al Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina, única experiencia de educación superior gestada y conducida por un movimiento popular rural en Argentina (Michi, 2008; Burgos, 2014).

Si bien estos trabajos abordan el problema de los movimientos sociales y la educación bajo distintos enfoques teórico-metodológicos, existen ciertas preocupaciones comunes que, siguiendo a Palumbo (2016), agrupamos bajo los siguientes ejes: a) el vínculo con el Estado en relación con el financiamiento, la acreditación de los programas de estudio y el grado de autonomía que conservan las experiencias educativas, b) las tensiones entre la adopción de las características del dispositivo escolar tradicional y los dispositivos pedagógicos alternativos, y c) el nivel de organicidad de las propuestas formativas respecto de la organización social campesina y/o indígena.

Los campesinos/as que consiguen acceder a la educación superior deben adoptar los conocimientos escolares legitimados –aquellos producidos en los centros urbanos– y deben adaptarse a las prácticas escolares tácitas, al capital cultural legitimado institucionalmente, a los usos válidos del lenguaje, a las relaciones jerárquicas, a las reglas y los procedimientos burocráticos; elementos aludidos en la bibliografía especializada como *currículum oculto* (Da Silva, 1995). Estas dificultades son compartidas por el conjunto de los sectores populares que acceden a los estudios superiores, pero, en el caso de los sectores campesinos e indígenas, a los factores mencionados se suma la discriminación y la desvalorización de sus propios conocimientos (Palumbo, 2016).

Los movimientos populares rurales de América Latina han denunciado reiteradamente que los proyectos educativos oficiales, aquellos promovidos por el Estado o por las iglesias, violentaron sus formas de vida y negaron sus conocimientos (Levalle, 2020b). Las escuelas y las universidades erigieron una frontera entre “lo indígena” o “lo campesino”, que confinaron al pasado, y el presente, que ellas vinieron a hacer posible bajo el signo del desarrollo, el cristianismo y la identidad nacional. En su afán asimilacionista, la educación oficial –incluso allí donde se impartió en formatos de educación bilingüe– promovió la integración al mundo mestizo, la castellanización y la migración. Más allá de la retórica multicultural actualmente en boga, los conocimientos de las comunidades campesinas e indígenas, sus modos de vida, sus lenguas y sus prácticas espirituales no logran ganar un lugar central en los espacios educativos oficiales (Levalle, 2018).

La raíz de esta negación sistemática de los conocimientos campesinos e indígenas debe buscarse en los fundamentos epistémicos y ontológicos de la modernidad. Esta concibió al conocimiento científico como el único conocimiento válido. Los conocimientos producidos por los pueblos campesinos e indígenas fueron asumidos como saberes tradicionales y despojados de su capacidad heurística. Tales conocimientos, se afirma reiteradamente, no son verdaderos conocimientos. En esta premisa radica el carácter colonial de la modernidad: los pueblos ignorantes no pueden valerse por sus propios medios y por eso deben ser tutelados (De la Cadena, 2009; Levalle, 2018).

Al mismo tiempo, la oferta académica disponible en educación superior promueve una visión de la agronomía ligada al agronegocio y al uso del paquete tecnológico que incluye la aplicación sistemática de agroquímicos. Si bien existen excepciones particulares –como las Cátedras Libres de Soberanía Alimentaria presentes en varias provincias argentinas–, las carreras de agronomía apuntan a formar recursos humanos para el sistema de producción hegemónico. Las instituciones relacionadas con la educación agraria han formado profesionales conforme con el modelo productivista que promueve la Revolución Verde (Sarandón y Flores, 2014). La introducción de la asignatura agroecología en las instituciones de investigación, extensión y educación de la Argentina no ha logrado incidir significativamente en esta orientación. Esto se debe a que este impulso no ha surgido de las propias instituciones, sino de grupos o individuos que, desde su interior, enfatizan la importancia del enfoque agroecológico (Sarandón y Marasas, 2015).

## **Imaginando alternativas: agroecología y educación campesina en la provincia de Buenos Aires**

La UTT se conforma como organización en el año 2010, articulando a diversas familias de productores hortícolas de la zona del Parque Pereyra Iraola y el Gran La Plata donde se concentra gran parte de los trabajadores rurales y campesinos del Área Metropolitana de Buenos Aires. La organización fue creciendo exponencialmente en toda la región y, simultáneamente, fue incorporando diversas organizaciones campesinas en 15 provincias del país, convirtiéndose en una de las organizaciones más grandes de la Argentina. Adquirió un fuerte protagonismo en las luchas recientes a partir de la innovación del repertorio de acciones de protesta como la realización de ferias populares –denominados “verdurazos”– donde se regalan o venden a bajo precio frutas y verduras. Los verdurazos se llevan a cabo en las plazas centrales de las grandes ciudades para visibilizar sus principales demandas: precios dignos para sus productos, acceso a la tierra, apoyo a la producción frutihortícola e infraestructura y servicios en sus territorios, entre otros. Esta creativa forma de protesta –combinada con movilizaciones y cortes de ruta– generó una inusitada visibilidad del movimiento popular campesino que, aun viviendo en las orillas rururbanas de las grandes ciudades, había estado invisibilizado (Wahren y García Guerreiro, 2020; Palmisano, Wahren y Hadad y, 2021).

Desde 2013, la UTT ha impulsado un plan para darle un renovado impulso a la agroecología en todo el país. Se trata de las Colonias Agroecológicas de Abastecimiento Urbano; en estos espacios, grupos de familias productoras desarrollan un proyecto conjunto de vida cotidiana. De este modo, se logra abaratar costos, corporativizar factores de producción y darle curso a iniciativas colectivas como las experiencias de educación y formación profesional. Actualmente, funcionan seis colonias, cuatro en la provincia de Buenos Aires, una en Entre Ríos y una en Misiones. La Colonia “20 de Abril/Darío Santillán”, ubicada en Jáuregui, partido de Luján, es la que cuenta con mayor extensión y con la mayor cantidad de integrantes.

En términos de su perfil demográfico, el distrito de Luján cuenta, según el censo nacional de población del año 2022, con una población de 111.008 habitantes. Está geográficamente ubicado en el noroeste de la provincia y forma parte de una importante región agropecuaria que en las últimas décadas ha atravesado un importante proceso de urbanización. De hecho, según nuestras estimaciones a partir del Censo Nacional Agropecuario de 2018, de las 77.700 hectáreas con las que cuenta el partido de Luján, únicamente el 56,12% (43.605 hectáreas) son agropecuarias.

En términos de uso agrícola, al comparar la campaña 1990/91 con la 2022/23 se ve un crecimiento de la superficie sembrada con los principales granos gruesos (girasol, maíz, soja y sorgo) del 111,8%. Este incremento se debe principalmente a la soja, cuya siembra subió más del 444,4% (de 2700 ha. en 1990/91 a 14700 ha. en 2022/23). En paralelo al avance de la agricultura y de la sojización, se produjo una marcada concentración de la tierra y la producción. Entre los Censos Nacionales Agropecuarios (CNA) de 1988 y 2002 se observa que el partido de Luján perdió casi el 80% de sus Explotaciones Agropecuarias (EAP), pasando de 431 EAP en 1988 a 90 en 2002. El Censo de 2018 registró un aumento en la cantidad de EAP, pues se contabilizaron 164, aunque este aumento puede vincularse a que tuvo una cobertura territorial más amplia. Mientras en 2002 solo relevaron 26860 hectáreas agropecuarias, en 2018 se contabilizaron 43.605,1 hectáreas. De hecho, mientras el relevamiento de 2002 apenas registró 2 EAP de menos de 10 hectáreas (escala donde se ubica la mayor parte de las producciones hortícolas rururbanas), el de 2018 contabilizó 45.

En este marco, aparece en el distrito de Luján una experiencia de producción de alimentos agroecológicos ligada a una organización social. Tras dos años de negociaciones con el Estado, que incluyeron la promesa incumplida del otorgamiento de tierras, en 2015 la UTT realizó la ocupación de 80 hectáreas para formar una colonia agrícola. La mayoría de las familias asentadas provenían del cordón hortícola del Gran La Plata y el proyecto incluyó la asignación de lotes a ser pagados con créditos “blandos” (Palmisano, 2020). Asimismo, desde la organización se impulsó un modelo productivo de “transición hacia la agroecología” que implicó la reducción y posterior eliminación en el uso de agroquímicos, la diversificación agropecuaria a través de la combinación de una huerta con la cría de animales menores y canales de comercialización alternativos (venta directa de los productos y participación en ferias y mercados populares). Al finalizar el año 2015, estas tierras, que pertenecían formalmente al Ministerio de Desarrollo Social, fueron entregadas en posesión a las familias, dando origen formal a la Colonia Agrícola “20 de Abril/Darío Santillán”. Actualmente, esta colonia se ha consolidado y distribuye alimentos agroecológicos en todo el distrito, así como en los municipios circundantes, Ciudad de Buenos Aires y otros municipios del Gran Buenos Aires. Asimismo, en la colonia se desarrolla un almacén de ramos generales donde, además de vender su propia producción, comercializan productos de la UTT y de la economía social.

Esta colonia se propuso como la sede del proyecto de educación superior agroecológica de la UTT. La colonia cuenta con las instalaciones del ex instituto de menores “Ángel Torcuato de Alvear”, una estructura edilicia de tres pisos que llegó a albergar a 400 alumnos. Hoy funciona en ese espacio una escuela primaria de adultos, un colegio secundario bajo la modalidad de FINES con oficios –ambos de carácter



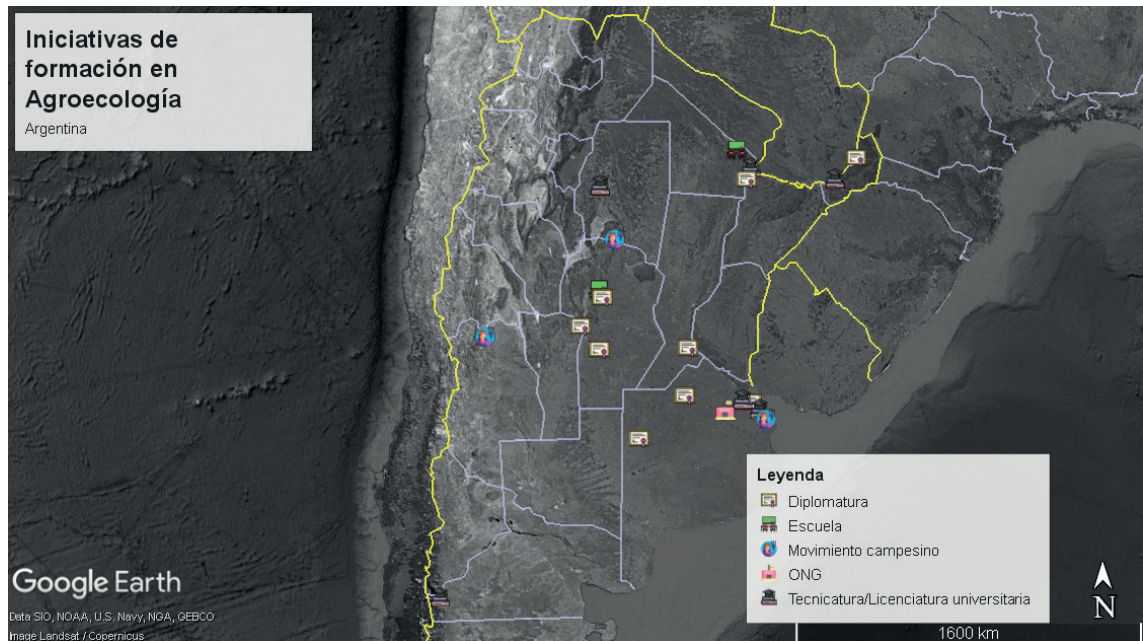
formal/estatal, pero con orientación agroecológica— un centro de salud y algunas oficinas. No obstante, los pisos superiores del establecimiento se encuentran deshabitados. Los/las integrantes de la colonia consideran que es posible proyectar allí la construcción de un número significativo de aulas y de dormitorios estudiantiles. Por eso, han comenzado a buscar el financiamiento para comenzar la remodelación.

La propuesta de educación superior campesina que buscamos construir desde nuestro proyecto se estructura en torno a tres ejes fundamentales. En primer lugar, buscamos diseñar una propuesta que continúe y profundice la orientación en agroecología que anima el accionar cotidiano de la UTT y que se imparte en las escuelas de la colonia. Cabe destacar que la colonia posee ya una amplia experiencia en la investigación y la formación agroecológica a partir de la articulación con el Consultorio Técnico Popular (COTEPO) que se desarrolla bajo formato de taller semanal. En el COTEPO se ensayan diversas técnicas agroecológicas y se comparten los conocimientos surgidos de la práctica. En segundo lugar, nos proponemos contribuir a una propuesta de formación superior campesina que parta de un enfoque y que desarrolle unas estrategias pedagógicas basadas en la educación popular porque así lo hace la UTT en sus espacios de formación. En tercer lugar, nos proponemos que la propuesta se fundamente en los conocimientos ancestrales que las comunidades campesinas e indígenas han recreado a lo largo de su historia, y que se fortalezca en la interacción intercultural con los conocimientos científicos y con los conocimientos y experiencias del conjunto de los sectores populares.

## Mapa de situación: diplomaturas en agroecología

Como adelantamos en la introducción, las reflexiones junto al área educativa de la UTT nos condujeron a indagar, no ya en universidades campesinas, sino en diplomaturas agroecológicas, porque entendimos que existían mejores condiciones para desarrollar esta clase de experiencias. El formato diplomatura es clave para el avance de muchos programas de estudios superiores en agroecología. Este modelo se formalizó y ganó presencia en Argentina en 1993 con la Ley de Educación Superior y la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Las diplomaturas se incluyen dentro de los tipos de trayectos universitarios de posgrados actualmente existentes (diplomatura, especialización, maestría y doctorado). Sin embargo, existen también diplomaturas que se inscriben dentro del área de extensión y que no requieren credenciales de educación superior. Estas constituyen cursos sistematizados mediante un plan de estudios y se orientan a la capacitación, actualización o perfeccionamiento en un área temática determinada. En cualquiera de sus variantes (posgrado-extensión), estas ofertas formativas no constituyen una carrera y no emiten títulos habilitantes, sino certificados. Se trata de cursos que ofrecen las universidades de manera independiente, sin la supervisión de la CONEAU. Gracias a esta cualidad flexible, este formato habilitó la proliferación de la oferta educativa y, como esta incipiente investigación indica, la misma tendencia se está reflejando en la agroecología.

**Figura 1. Iniciativas de formación en agroecología.<sup>3</sup>**



**Fuente:** elaboración propia en base a Google Earth.

Aunque nuestra investigación se encuentra aún en desarrollo, pudimos constatar que existe una nutrida variedad de propuestas de formación en agroecología, como puede apreciarse en la Figura 1. Entendemos que, como indica Pérez (2023), hay un interés de incorporar estos saberes, ya sea para aplicarlos o al menos para reconocerlos dentro del abanico de modelos agrarios. Además, pudimos observar, no solo por el proyecto de la UTT, sino también por la cantidad de propuestas educativas provenientes de los movimientos populares rurales a nivel nacional y regional, un proceso de formalización en la transmisión de conocimientos agroecológicos. Por otra parte, si bien las diplomaturas relevadas hasta el momento presentan cierta distribución federal, constatamos que hay una fuerte concentración de la oferta educativa en la región pampeana. Este dato podría indicar la disputa de saberes que se despliega en un territorio dominado por el modelo de agricultura convencional.

En términos de duración, encontramos modelos de licenciaturas de 42 materias de 4 años, tecnicaturas de 2 años y medio y diplomaturas de 5 materias y 4 módulos en 118 horas. La mayoría de las diplomaturas exigen credenciales educativas formales, al menos de nivel secundario. El tipo de público al que se le ofrecen los cursos va desde los más abiertos orientados a agricultores que quieran profundizar conocimientos, hasta personas con título universitario que buscan certificados formales. La información sobre los costos fue difícil de relevar, ya que no siempre estaba publicada, pero encontramos ofertas gratuitas y otras aranceladas. En términos de objetivos, las diplomaturas apuntan tanto hacia

<sup>3</sup> Dado que el relevamiento de experiencias de formación en agroecología no ha finalizado, este mapa continúa expandiéndose a partir de la incorporación de nuevos casos.



la profesionalización de la agroecología de agricultores, técnicos y profesionales hasta la consolidación de proyectos comunitarios de agricultura familiar.

En esta primera fase de nuestra investigación identificamos dos tendencias en el proceso de institucionalización de la educación superior en agroecología. Por una parte, encontramos diplomaturas impulsadas por alianzas entre organizaciones sociales y universidades públicas con miras al desarrollo social y comunitario. Por la otra, identificamos diplomaturas impulsadas por universidades u ONG que se orientan a la especialización profesional y a la certificación en nuevas especializaciones. Estas tendencias se articulan, a su vez, con dos concepciones distintas sobre la agroecología. Por un lado, se ofertan cursos que la conciben como una mera técnica, es decir, como contenido para ser aprendido y recopilado dentro del abanico de saberes en la producción agraria. Por otro lado, se ofertan cursos que entienden a la agroecología como una práctica a ser incorporada con miras a un cambio de paradigma. Estos cursos apuntan a formalizar y expandir la implementación de técnicas agroecológicas, como la dependencia mínima de agroquímicos y subsidios de energía, construcción de sistemas agrícolas biodiversos y complejos, promoción de interacciones y sinergismos que mejoren la fertilidad del suelo, la productividad y la protección de los cultivos (Altieri, 2009). Esta segunda tendencia toma cuerpo dentro de los movimientos populares rurales, pero también más allá de ellos.

## Reflexiones finales

En los meses finales del proyecto de investigación y transferencia social, el área educativa de la UTT firmó un acuerdo para desarrollar una diplomatura en agroecología junto con la Universidad Nacional de Luján. A diferencia de algunas organizaciones populares rurales que desarrollan proyectos educativos por fuera de las instituciones oficiales, la UTT busca otro camino; uno que se articula mejor con su estrategia de participación en la política estatal y en la disputa de diversos espacios de poder. El relevamiento que llevamos a cabo en el proyecto sugiere que este es un camino que transitan varias organizaciones rurales para tejer alianzas estratégicas orientadas a la transformación del modelo hegemónico de producción agroalimentaria.

En la introducción nos preguntamos por qué, en los últimos años, diversos actores apelaron a la educación agroecológica para aprender saberes que se han construido históricamente de forma práctica. A partir del relevamiento realizado, podemos arriesgar algunas hipótesis. La expansión de las propuestas de formación en agroecología fue creciendo junto con la expansión del modelo de agronegocios. Esta coincidencia temporal nos permite ubicar el proceso de institucionalización de la agroecología en el marco de un conflicto que tiene raíces socioambientales, pero que se ramifica hacia una disputa epistemológica.

Cuando las experiencias de formación en agroecología son impulsadas por alianzas entre organizaciones sociales y universidades públicas con miras al desarrollo social y comunitario, la institucionalización de la agroecología conforma una oportunidad para legitimar prácticas que históricamente estuvieron asociadas a una población marginalizada, invisibilizada y caracterizada como retrasada. La

certificación universitaria válida y sistematiza los conocimientos populares, pero, al mismo tiempo, pone en diálogo dichos conocimientos con el acervo científico construido en contestación a la Revolución Verde. En estos casos, la institucionalización de la agroecología traduce en el plano educativo la alianza entre movimientos populares rurales y una porción de científicos y académicos que los acompañan en los conflictos socioambientales. Es necesario continuar la investigación para comprender mejor el alcance de estas alianzas y el modo en el que la agroecología logra hacerlas posible a partir de la articulación entre sentidos, prácticas y horizontes societales alternativos.

## Referencias bibliográficas

- Aguiló, V. y Wahren, J. (2014). Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”. *Argumentos*, 27(74), 99-117.
- Alonso Guzmán, L.; Hernández Alarcón, V. M. y Solís Carmona, E. (2014). La Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur: una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 103-128.
- Altieri, M. (2009). El estado del arte de la agroecología: revisando avances y desafíos. En M. Altieri (ed.), *Vertientes del pensamiento agroecológico: fundamentos y aplicaciones*, 69-94. Medellín: SOCLA.
- Ampudia, M. (2013). Educación popular y autogestión estética de los bachilleratos populares. En R. Elisalde et al, *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Avila, S. A. y Ayala, Y. A. (2017). Ala Kusreik Ya-Misak Universidad: construyendo educación propia. *Jangwa Pana*, 16(1), 54-66.
- Baronnet, B. (2010). Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. *Sociedade e cultura*, 13(2), 247-258.
- Bartra, A. (2006). *El capital en su laberinto. De la renta de la tierra a la renta de la vida*. México D.F.: UNAM-Ítaca.
- Basile, M. T. (2006). La Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas de cultura y poder en la Argentina de la posdictadura. *Diálogos*, 2(46-47), 52-66.
- Beltrán Arruti, S. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, AC: aprender sin escuela. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 4(7).
- Bengoa, J. (1987). La educación para los movimientos sociales. *Proposiciones*, 15.
- Bolaños, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): Un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizada. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 12, 87-102.
- Bolaños, G.; Tattay, L. y Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En D. Mato (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, 155-190. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

- Burgos, A. (2014). Política y educación: experiencias educativas alternativas en movimientos sociales. *Question*, 1(43), 75-86.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogía do Movimento Sem Terra*. San Pablo: Expressao Popular.
- Cerruto, L. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En D. Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, 123-154. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Chayanov, A. V. (1974). *La Organización de la Unidad Económica Campesina*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Da Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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.
- Di Matteo, J. (2014). Formación política en el movimiento campesino: saberes pedagógicos dispersos en el saber político. En Actas de las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Foz de Iguazú: Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.
- Di Matteo, J.; De Mingo, A. C. y Vila, D. (2012). La recuperación del saber y la cultura: algunos debates en educación popular a partir de la experiencia del MOCASE-VC. En Actas de las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 2012.
- Dornfeld, D. (2023). Communal Education Efforts to Reimagine Higher Education at the Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca in México. *UCLA*. Tesis de maestría. Recuperado de: <https://escholarship.org/uc/item/002935f5>
- Elisalde, R. et al. (2013). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (80), 39-50.
- Fernandes, B. M. (2005). Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. OSAL: Observatorio Social de América Latina, 16(6).
- García Guerreiro, L. y Wahren, J. (2016). Seguridad Alimentaria vs. Soberanía Alimentaria: La cuestión alimentaria y el modelo del agronegocio en la Argentina. *Trabajo y Sociedad*, 26, 327-340
- Giarracca, N. y Teubal, M. (2008). Del desarrollo agroindustrial a la expansión del ‘agronegocio’: el caso argentino. En B. M. Fernandes (coord.), *Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*, 139-164. San Pablo: Expressão Popular.
- Giarracca, N. y Teubal, M. (2013). Las actividades extractivas en la Argentina. En N. Giarracca y M. Teubal (coord.), *Actividades extractivas en expansión, ¿reprimarización de la economía argentina?*, 19-43. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gohn, M. da G. (1992). *Movimentos sociais e educação*. San Pablo: Cortez.
- Greco, M.; Peterle, R.; Cuoto, M. S.; Bonomo, C. y Soto, O. (2019). Educación rural y territorios en disputa: La alternancia como propuesta pedagógica. *E+E: Estudios De Extensión En Humanidades*, 6(7).

- Guelman, A. (2014). Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC (2009-2012). Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Huanca Soto, R. (2017). Conocimiento y pluriversidad de mundos en universidades indígenas: Amawtay Wasi (Ecuador) y UAIINCRIC (Colombia). *Estudios Artísticos*, 3(3), 136. <https://doi.org/10.14483/25009311.12533>
- Levalle, S. (2018). Más allá del multiculturalismo. Investigación comunitaria intercultural en el Consejo Regional Indígena del Cauca, Tierradentro, Colombia (1991-2015). *Runa*, 39(1), 75-93.
- Levalle, S. (2020a). Investigación comunitaria intercultural y prácticas de reexistencia del pueblo nasa (Tierradentro, Colombia, 1978-2018). Tesis doctoral en antropología. Universidad de Buenos Aires, mimeo.
- Levalle, S. (2020b). Cultivar conocimientos, cosechar otra educación. Experiencias desde la perspectiva indígena. *Revista de Ciencias Sociales*, 47, 49-68.
- Martins, F. J. (2011). *Ocupação da escola: uma categoria em construção*. Cascavel: Ediunioeste.
- Mato, D. (2009) (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC/UNESCO.
- Mejía, M. R. (1992). La pedagogía y lo pedagógico en la educación popular, *Papeles del CEAAL*, 2.
- Mendoza Sánchez, A. M., Olivera Díaz, R. S., & Silva Carmona, L. (2023). Educación comunal, experiencias en el desarrollo de un proyecto alternativo de Educación Superior en México. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 5(1). <https://doi.org/10.25054/26196077.3807>
- Michi, N. (2008). La tierra la recibimos de nuestros padres y es herencia para nuestros hijos. aproximación a los sentidos atribuidos a la educación por el MOCASE VC. *Cuadernos de Educación*, 6(6).
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación*. Buenos Aires: El Colectivo.
- Michi, N.; Di Matteo, J. y Vila, D. (2012). Movimientos sociales y procesos formativos. *Revista Polifonías*, 1, 22-41.
- Mínga, N. (2016). Agroecología: diálogo de saberes para una antigua y nueva propuesta para el campo. *Antropología Cuadernos de Investigación*, 17, 86-94.
- Montoya Ortega, Y. R. (2019). El Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos en el contexto de la comunicación intercultural. *Ciencia e Interculturalidad*, 24(01), 92-105.
- Palmisano, T. (2019). Alternativas al agronegocio en la provincia de Buenos Aires (Argentina): dos casos de estudio. *Eutopía, Revista De Desarrollo Económico Territorial*, (16), 183-205. <https://doi.org/10.17141/eutopia.16.2019.4099>.
- Palmisano, T. (2020). Conflictos socioambientales y territoriales en espacios rurales de la comuna de Putaendo (Chile). *Mundo Agrario*, 21(48), e151. <https://doi.org/10.24215/15155994e151>
- Palmisano, T.; Wahren, J. y Hadad, G. (2021). Conflicto agrario y extractivismo en la Argentina reciente (2015-2019). *Revista Caderno CRH*, 34. <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.43434>

- Palumbo, M. M. (2016). Educación en movimientos sociales: un estado del arte. *Historia educativa latinoamericana*, 26(18), 219-240.
- PEBI. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción educativa. Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Pérez, D. (2023) “*Vivir y producir*”. Las transiciones hacia la agroecología en Entre Ríos, Argentina, desde las experiencias de agricultores familiares (1990-2020). Tesis de doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Piamonte Cruz, M. y Palechor Arévalo, L. (2011). Interculturalidad: Logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente Colombiano. *Nómadas*, 34, 109-117.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). *Territorialidades y luchas por el territorio en América Latina: geografía de los movimientos sociales en América Latina*. Venezuela: IVIC.
- Prada, Guido A. (2021). La educación comunitaria, un jardín fértil. *Notas CPAU* 14(48), 1-3.
- Rojas W, A. (2009). Policultivos de la mente. Enseñanzas del campesinado y de la agroecología para la educación en la sustentabilidad. *Agroecología*, 4, 29-38.
- Ruíz Muñoz, M. M. (2009). *Otra educación*. México: Universidad Iberoamericana.
- Sammartino, G.; Caimmi, N. y Figueroa, E. (2022). La experiencia de la Escuela de Alimentación Sana y Soberana de la Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Tierra (UTT). Entre pedagogías emancipatorias y saberes emergentes. *Polis* (Santiago), 21(63), 71-91. <https://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2022-n63-1773>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. España: Ariel.
- Sarandón, S. J. y Flores, C. C. (2014). Capítulo 2. La Agroecología: el enfoque necesario para una agricultura sustentable. En S. J. Sarandón y C. C. Flores (coord.), *Agroecología: bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables*, 42-69. Universidad Nacional de La Plata.
- Sarandón, S. J. y Marasas, M. E. (2015). Breve historia de la agroecología en la Argentina: orígenes, evolución y perspectivas futuras. *Agroecología*, 10(2), 93-102.
- Sarango, L. F. (2009). Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas “Amawtay Wasi”. Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*, 191-214. Caracas: IESALC/UNESCO,
- Sevilla Guzmán, E. (2006). Agroecología y agricultura ecológica: hacia una construcción de la soberanía alimentaria. *Agroecología*, (1), 7-18.
- Tapia, L. (2011). *Política Salvaje*. Buenos Aires: CLACSO-Waldhuter.
- Torres Carrillo, A. (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Biblios.
- Val, V. y Rosset, P. M. (2020). Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5.
- Van der Ploeg, J. D. (2016). *El campesinado y el arte de la agricultura. Un manifiesto chayanoviano*. Barcelona: Icaria
- Vilas, C. (1995). Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases? *Revista Sociológica*, 10(28), 1-22.

- Wahren, J. (2016). Bachilleratos populares: las escuelas del pueblo. *Revista Bordes*, 3. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/335>
- Wahren, J. (2020). Pandemia y alimentos en Argentina. *Revista Bordes*, 18. <http://revistabordes.unpaz.edu.ar/alimento-tierra-e-intercambio/>
- Wahren, J.; García Guerreiro, L. (2020). Luchas campesinas en Argentina: La supervivencia de un sujeto incómodo en los albores del Siglo XXI; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Programa de Investigaciones sobre Conflicto Social; *Conflicto Social*; 13; 24; 181-215.
- Wezel, A.; Bellon, S.; Doré, T.; Francis, C.; Vallod, D. y David, C. (2009). Agroecology as a science, a movement and a practice. A review. *Agronomy for Sustainable Development* 29, 503–515 <https://doi.org/10.1051/agro/2009004>
- Zibechi, R. y Mora, A. I. (2022). Universidades antihegémicas. *Nómadas*, 56, 229-250.
- Zibechi, R. (2023). Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca: La potencia educativa de la comunidad. *Desinformémonos*, 4 de diciembre. Disponible en: <https://desinformemonos.org/universidad-autonoma-comunal-de-oaxaca-la-potencia-educativa-de-la-comunidad/>

# Memorias y marcas identitarias de la Asociación Japonesa Sarmiento de José C. Paz



*Noelia Villarroel\* y Celeste Castiglione\*\**

## Resumen

El presente avance del proyecto de investigación “Objetos, prácticas e imágenes: representaciones sociales e historias de la comunidad japonesa y sus descendientes en José C. Paz” tiene como objetivo trabajar en la historia institucional y mnemónica de la Asociación Japonesa Sarmiento (en adelante AJS), fundada en 1937. La misma ha atravesado distintos momentos a lo largo de su historia, a veces fuertemente relacionada con lo que acontecía en su sociedad de origen y, otras veces, articulado con los avatares del territorio y diversas estrategias de supervivencia. Si bien en sus comienzos se han posicionado en el nicho étnico de la floricultura, a medida que las familias optaban por quedarse en Argentina, sus desempeños ocupacionales y profesionales se diversificaron y ampliaron, sin dejar de estar, en gran medida, relacionados con parte de la identidad japonesa a partir de sus representaciones sociales, objetos, prácticas e imágenes que reforzaron sus lazos intraétnicos. En las últimas décadas alguna de sus performances étnicas se ha abierto a la comunidad, así como otras perviven en un plano interno, pero no hermético, en donde se define gran parte de sus intereses, relaciones con otras instituciones

\* Licenciada en Política Social (UNGS) y en Trabajo Social (UNLu). Docente regular en la unidad curricular Trabajo Social V de la Universidad Nacional de José C. Paz. IESCODE-UNPAZ. Correo electrónico: noelia.villarroel@docentes.unpaz.edu.ar

\*\* Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora CONICET-IESCODE-UNPAZ. Correo electrónico: castiglioneceleste@yahoo.com.ar

y redes interinstitucionales, que son también las que queremos estudiar. Para el abordaje cualitativo propuesto, parte de los integrantes del grupo ya cuentan con una relación profunda desde hace años que nos permite trabajar en entrevistas en profundidad y observación participante de parte de sus reuniones, festividades y ceremonias. Asimismo, desde este trabajo de campo nos focalizaremos en las voces de sus miembros y fuentes históricas.

## Palabras clave

migración japonesa - representaciones sociales - vida cotidiana

## Introducción

El presente trabajo es un primer avance de la investigación que estamos desarrollando en el marco del proyecto “Objetos, prácticas e imágenes: representaciones sociales e historias de la comunidad japonesa y sus descendientes en José C. Paz”. Desde 2021, año en el que establecimos el convenio de investigación y transferencia con la Asociación Japonesa Sarmiento comenzamos un relevamiento acerca de su historia, que se inicia en nuestro territorio en 1937, cuando los primeros colonos japoneses arribaron.

A partir de las entrevistas en profundidad que ya ascienden a treinta (abarcando una franja etaria de 25 años hasta octogenarios, de ambos sexos) y el análisis de numerosas producciones que esta asociación y vecinas han desarrollado, comenzamos a trazar un mapa de su distribución en el territorio y el crecimiento de su nicho económico en la floricultura. También hemos avanzado en el análisis de la derrota de Japón en la Segunda Guerra Mundial y la forma en la que impacta en las asociaciones japonesas y en la de José C. Paz en particular y las estrategias de reproducción que se articularon a partir de ese momento, llegando a las últimas tres décadas en donde el pueblo de Japón reconoce de manera simbólica y material a las comunidades transoceánicas.

En este breve artículo, presentamos: a) los objetivos de nuestro proyecto de investigación, b) la metodología implementada, c) el marco teórico en el cual se sustenta nuestra investigación, d) un primer análisis de dos de las entrevistas realizadas a miembros de la Asociación Japonesa Sarmiento (AJS) teniendo en cuenta los siguientes ejes: la historia de la AJS, el impacto de la Segunda Guerra Mundial, la conformación familiar y las trayectorias laborales y e) un breve cierre.

## Los objetivos

El objetivo del presente proyecto es estudiar los distintos procesos de articulación que ha desarrollado la Asociación Japonesa Sarmiento en cuanto a sus relaciones intracomunitarias e intercomunitarias a lo largo de su historia desde 1937, así como su dinámica institucional con su sociedad de origen, a fin de conservar, reproducir y actualizar sus memorias y marcas identitarias a lo largo de su historia.



Dentro de los objetivos específicos hemos trazado los siguientes:

- Estudiar la historia de la migración japonesa a la Argentina y su instalación en las distintas partes del país, focalizándonos en la elección de José C. Paz como lugar de residencia y trabajo.
- Indagar acerca de las distintas etapas vinculadas a la asociación y su relación con la sociedad de origen en virtud de su articulación con la Embajada de Japón, su acumulación de poder y recursos, así como de oportunidades laborales y educativas para sus descendientes (Sautú, 2016).
- Profundizar en las historias de vida y las trayectorias individuales y familiares que conformaron el entramado de socios y su periferia, a fin de dar cuenta de la multiplicidad de matices que la conforman y la constituyen.
- Registrar y analizar las representaciones sociales y “performances étnicas” que organiza la Asociación Japonesa Sarmiento a lo largo del año, que condensa e implica una retórica de la memoria, la cultura –siempre considerada como un elemento dinámico y relacional–, que sostiene y actualiza la pertenencia identitaria.
- Identificar las estrategias realizadas por la Asociación Japonesa Sarmiento como consecuencia de la crisis del COVID-19, durante los años 2020 y 2021 para sostener la estructura institucional y educativa a la distancia o en la modalidad virtual, así como otras estrategias vinculadas a las políticas institucionales, asociativas y de cuidado para con sus miembros.

Pero como habitualmente ocurre, los objetivos del proyecto inicial han sido desbordados por la forma en la que se ha relacionado el grupo de investigación con la AJS, permitiendo y habilitando nuestra participación en numerosos eventos y posibilidades de entrevistas.

## Metodología

Para el abordaje cualitativo propuesto ya contamos con una relación profunda desde hace años, que nos permite trabajar en entrevistas en profundidad y observación participante de parte de sus reuniones, festividades y ceremonias. Asimismo, desde este trabajo de campo nos focalizamos en las voces de sus miembros y fuentes históricas.

Consideramos el diseño metodológico como una estrategia multimetódica e interpretativa que abarca el estudio, uso y recolección de variedad de materiales empíricos –estudio de caso, historias de vida, entrevistas en profundidad, textos–, que describen “momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos” (Vasilaschis de Gialdino, 2007). Está fundada en una posición filosófica que busca interpretar las formas del mundo social, comprendido, experimentado y producido, basado en métodos de generación que recolecta de manera flexible y sensible con respecto al contexto social, sostenido por métodos de análisis y explicación que percibirán la complejidad, el detalle y el espacio en donde se desarrollan.

Hasta el momento, el proyecto inicial ha obtenido una renovación en su proceso de implementación. Hemos realizado aproximadamente treinta entrevistas semiestructuradas como así también el equipo de investigación participó en festividades propias de la comunidad: Bon Odori, Otanoshimikai, Keirokai, Matsuri, Japón en José C. Paz, Japón en Avellaneda, cursos ofrecidos por la AJS en donde participamos –origami, bonsai-sumi-e–, así como también de otros más privados como velorios, entierros y dos almuerzos de prefecturas, Akitá y La Colmena, para dar unos ejemplos.

## Marco teórico

Para el abordaje de la historia institucional así como de los miembros de su comunidad que pertenecen a la AJS, consideramos oportuno el análisis propuesto por Thomas Reese (1999), en donde reconoce la dificultad en estudiar las representaciones históricas a fin de responder preguntas que giran en torno al acceso y la captura del pasado y de esta manera responder preguntas vinculadas a ¿cuál era la motivación que generó un despliegue de capital, tiempo y energía por parte de un grupo para emprender la acción de conformar y sostener el entramado asociativo?, ¿qué lugar le daban a la identidad de la sociedad de origen?, ¿cómo se fue nutriendo con las distintas corrientes y cómo fueron negociando diversos aspectos que requirieron su hibridación?

Reese (1999) propone tres modos de acceso o *campos de representación*: a) los *objetos*, b) las *actuaciones* (performances) y c) las *simulacra* (o imágenes), cada uno de los cuales participa en las dimensiones de los otros, no existiendo aislados.

Los primeros son básicamente “cosas”, manifestaciones materiales, físicas, que crean representación en el espacio, que se pueden visitar, pudiendo ser naturales, arquitectónicos, urbanos, etc. Son testimonios físicos, pero también mnemónicos que pueden activar una amplia gama de imágenes sensoriales y emocionales que recapturan lo lejano, que median entre el pasado y el presente, representándolos simultáneamente. Se constituyen como “prendas recordatorias” que además sirven para autenticar la historia y los relatos por medio de las emociones que despiertan. Este último punto es sumamente importante para trazar la genealogía que contribuye a construir la legitimidad de los grupos, sobre todo en los fundacionales que inician una nueva tradición en un espacio en donde se debe luchar por conseguir y conquistar áreas de poder, a diferencia de la que pueden ostentar en otros lugares con miles de años de historia.

Los segundos –actuaciones– se encuentran constituidos por performances, acciones, que son prácticas espaciales de la vida cotidiana que se dan en un contexto social. Por último, las imágenes se desarrollan a través de distintos artefactos, que constituyen espacios de representación con significados simbólicos, que pueden ser transmitidas a través de lo textual, lo auditivo, lo visual, lo emocional (Bjerg, 2017) o combinados. De allí la importancia de la Escuela de Idioma (Nihhonho Gakko), que comenzó en las casas, de una manera itinerante, el funcionamiento detrás de la cooperativa, la compra de un espacio y la prohibición por parte del gobierno de Perón de todas las asociaciones y boletines asociativos por unos años conformaron un hito traumático, que luego logran recomponer.

Ahora bien, estos campos de representación no son solo documentos, sino instrumentos mediatizados por el poder, que se ejerce en donde funcionó la operación de un miembro destacado, grupo, comisión directiva o clima social, que llevaron a la decisión de preservar, transformar o silenciar la memoria histórica y social. Esto se percibe no solo en el momento que Japón pierde la guerra en 1945 y deja desamparadas a sus poblaciones *overseas* sino también cuando se convierte paulatinamente a partir de 1980 en una potencia mundial en tecnología y diseño, siendo el primer exportador de entretenimiento asiático hacia el resto del mundo.

Estos elementos, presentados esquemáticamente, conforman las representaciones sociales, entendidas como “una manera de pensar e interpretar nuestra realidad cotidiana y por ello una forma de conocimiento social que, en una imagen cosificante, condensa historias, relaciones sociales y prejuicios” (Jodelet, 1986: 469).

Dentro de este esquema de interrelaciones entre el pasado y el presente, las distintas generaciones, las ideologías de las distintas comisiones directivas y los socios son fuentes importantes que permiten el diálogo con el contexto histórico y auspician una “historia oral, entendida esta como un dialogo social” (Portelli, 2016).

Esto se relaciona con la segunda línea de investigación vinculada a la *memoria* que en lo individual también nos ofrece un punto de vista hacia la memoria colectiva (Halbwachs, 1985) ya que ambas son parte del proceso dialógico. Para reflexionar sobre ello es indispensable el trabajo de Welzer, Moller y Tschunggnall (2012) que da cuenta de las formas colectivas de construcción del pasado durante la conversación, las maneras en las que los oyentes completan los espacios vacíos y el papel que juegan los esquemas culturales en el contexto. Estos autores estudiaron los laberintos de la memoria en las familias en donde algunos de sus miembros participaron del nazismo y analizaron cómo habían editado y/o reconstruido los recuerdos a partir de los descubrimientos posteriores. Los autores proponen establecer una diferencia entre los tipos de memorias, que dividen en *cultural* y *comunicativa*, y cómo construyen y se entrelazan los relatos siendo la primera, la institucionalizada, la oficial, construida a partir de un marco de interacción que se transmite a través de textos, imágenes y ritos que poseen densidades cronológicas diversas, dotados de un carácter que sale fuera de lo cotidiano, que interrumpe rutinas y marca aportando a un sentido histórico: en este caso serían los actos solemnes, aniversarios y los que determinan las embajadas.

La segunda, la comunicativa, emerge en las entrevistas, encontrándose por momentos con la oficial, pero sumergiéndose en la propia vivencia. La memoria comunicativa es la que se desarrolla en el marco de un grupo que avala y depende de los comunicadores con un alcance de dos o tres generaciones. En algunas oportunidades, la relación cercana con el protagonista gana fuerza en relación con otro. Es decir, si alguien enuncia “mi padre estuvo en...”, lo que siga diciendo posee una potencia mayor a diferencia de si la experiencia fue atravesada por un tío, porque lo que representa es que esa situación fue comentada con múltiples detalles de la vida cotidiana a lo largo de los años provocando su resurgimiento, y el que lo relata los compila y/o los edita (a veces los completa) y los trae al presente sumándole credibilidad.

Esas memorias se entretajan en los encuentros como las celebraciones. Estas “performances étnicas” –entendidas como una retórica de la preservación de la memoria–, por lo general asociadas con eventos alegres o conmemoraciones, de un orden más sobrio, son representaciones y alegorías que se conectan y traen consigo una ordenación que muchas veces combina el mundo natural, el espiritual y el social, desplazando y conectando al grupo, sacándolo del estupor del momento, poniéndole límite, reordenándolo (Beneduzi, 2014). En el momento de la celebración no solo se muestra lo positivo de su nacionalidad, sino también es el espacio de suspensión de lo cotidiano. A ellas se les sumaban las fechas y aniversarios que tenían que ver con la sociedad de origen (cumpleaños del Emperador, fechas patrias, calendarios de cosechas, entre otras) y se adicionaban las locales: día de la fundación de la asociación, colocación de piedras fundamentales de edificios o panteones, Día del Padre, Día de la Madre o del Niño y Fin de Año. Estas últimas eran muy importantes especialmente para los miembros de una familia que estuvieran separados: para el migrante que había venido antes o para la viuda reciente que no tiene con quien festejar determinados sucesos “ir a la asociación” ya resolvía parte de esos conflictos.

Es en este tipo de eventos, que poseen una organización y reuniones previas y una actividad en WhatsApp constante, generando en muchos casos enojos y malos entendidos, cuando la comunidad suple y acompaña en estos hitos clave que marcan la memoria individual. Sobre este punto queremos profundizar. La “fiesta” representa un proceso de regeneración del mundo real: lecturas de lo vivido, fragmentos mnemónicos que se entrelazan, dándole significado a la realidad y a lo cotidiano. Estas construyen un espacio de dramatización (a través de discursos evocativos por los que no están, las dificultades superadas y situaciones puntuales vividas entre el lapso anterior y el presente) a los que se suman momentos de comedia en donde los ánimos se relajan y surge un espacio para el baile, las risas y los discursos ya más distendidos.

## **AJS: esbozo de un primer acercamiento**

En este punto nos centraremos en un primer análisis de dos de las entrevistas realizadas a miembros de la Asociación Japonesa Sarmiento (AJS) teniendo en cuenta los siguientes ejes: 1) la historia de la AJS y 2) el impacto de la Segunda Guerra Mundial, la conformación familiar y las trayectorias laborales.

### **La historia de la AJS**

Es importante tener en cuenta los aspectos singulares que la Asociación Japonesa Sarmiento presenta, vinculada a grupos de distintas franjas etarias, con intereses, vivencias y memorias distintas, muchos de los cuales vieron la transición de un Japón sumamente empobrecido, protagonista importante de la Segunda Guerra Mundial, y que sus descendientes hoy viven y conviven con vínculos orgánicos con un país que es potencia mundial. Sobre esa trayectoria como sujetos portadores de conocimientos previos o traductores de otros mundos, capaces de transitar y circular en diferentes escenarios –y pensar las

trayectorias de forma menos lineal (Cravino y Varela, 2009), que a través de la memoria (Jelin, 2004), la biografía personal y el relato, puedan contribuir a reflexionar acerca de categorías en común.

En este sentido, la migración japonesa hacia América del Sur, oficialmente, arriba en 1908 a Brasil contratados de manera precaria en los cafetales y ferrocarriles, en el barco *Kasato Maru* con 780 viajeros.

Desde el siglo XIX en adelante, Japón atravesó cambios estructurales. Pasó de ser una de las regiones más apartadas de la Revolución Industrial para encontrarse con occidente. El Estado adquirió una presencia concreta a través de numerosas instituciones y propició un expansionismo territorial que los condujo a conflictos bélicos con sus países cercanos como la Guerra chino-japonesa (1894-1895) y la Guerra ruso-japonesa (1904-1905).

En 1895, firmó un tratado bilateral con Brasil y dos años después con Chile y en 1899 se rubricó el Tratado de Amistad, Comercio y Navegación con Argentina, marcando una clara intencionalidad de abrir las relaciones con otros países americanos, además de EE.UU.

Sin embargo, el crecimiento industrial y la distribución seguían siendo dispares, además del constante temor a las guerras. Esto ya había provocado una migración, que el gobierno trata de sostener a la distancia como un recurso.

Durante la Segunda Guerra Mundial se explotaron elementos tradicionales de la cultura japonesa que apuntaban a crear una *comunidad imaginaria*, aunque fuera transoceánica, en valores y perspectivas aún a la distancia. De 1937 a 1945 Japón decidió invadir China y ocupar Manchuria, dando lugar a la Segunda Guerra chino-japonesa. Su participación en la Segunda Guerra Mundial dejó a Japón desbastado y ocupado por EE.UU. hasta 1952. Durante todo este período se genera una importante migración a Perú y Brasil, y una parte de ellos hacia Argentina estableciéndose en distintas regiones, con suerte variada. Si bien las cifras de estos flujos migratorios son, hasta hace poco tiempo bastante inexactas, se estima que entre 70 y 80% de la población *nikkei* (descendientes de japoneses) proviene de la provincia de Okinawa (Japón posee ocho regiones y prefecturas que entre todas suman 47).

A José C. Paz llegaron también de otras provincias, lo cual les daba, hacia el interior de la comunidad, otro prestigio, ya que la isla de Okinawa era un territorio bastante alejado y sumamente pobre en cuanto a sus condiciones geográficas en comparación a la isla mayor azotada por tifones y lejos del poder imperial. La gran mayoría emigra, como todos, por motivos multivariados entre los que se destacan, en este caso, los económicos. La isla de Okinawa hacía años que estaba pasando por un período de pobreza prolongado sosteniendo su alimentación a base de batatas, a lo que se sumaba un importante crecimiento de su población (de 310.000 habitantes al doble) y su anexión a Japón en 1879 les atribuyó un nuevo sistema impositivo. De manera que la posibilidad de migrar empezó a estar dentro de sus opciones bajo el lema: “Motikikuyo” que significaba “gana dinero y regresa” (COA, 2016).

Pero no fue una migración bien recibida y, desde un principio, fue un flujo subalternizado en toda la costa del Pacífico. De acuerdo a Gómez (2011), en un primer momento, la antipatía a los japoneses se había generado ya en EE.UU. cuando la percibieron como una amenaza a partir de la gran migración que se da

primero a Hawái y luego a California. Al prohibirla, en 1907 (aunque luego mediante acuerdos se flexibiliza), comienza a redirigir los flujos hacia Perú y Brasil y de allí con nuevas corrientes hacia Argentina.

Por otro lado, el Imperio japonés alentaba la reemigración de los países cercanos hacia Argentina por los buenos salarios y sugería prácticas conductuales para pasar desapercibidos (Onaha, 2011). La importante adscripción a las regiones y prefecturas se perpetúa como una base identitaria significativa, con lazos de parentesco y afinidad territorial, a lo largo de los años hasta el día de hoy.

En la Argentina, el estudio de esta comunidad se realizó principalmente por sus descendientes e historiadores *nikkei* en las distintas asociaciones y a partir de los grupos de investigación del Este Asiático como el del Gino Germani (GEEA), el Instituto de Relaciones Internacionales de la Universidad de La Plata, especialista en Japón, y cátedras específicas que trabajan la historia japonesa, así como la Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África (ALADAA), que desde 2003 realiza congresos bianuales, a los cuales hemos concurrido en varias ocasiones. Dentro de las producciones destacadas, se encuentra *Historia de la migración japonesa en Argentina. Diasporización y transnacionalismo* (2011) de Cecilia Onaha, y, de varios autores, en los dos tomos de *Historia del inmigrante japonés en la Argentina* (2004) y *COA: 100 años de los okinawenses en la Argentina* (2016). Asimismo, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires publica, en el marco de una línea que buscaba actualizar la historia de algunas comunidades migrantes, *Japón en Buenos Aires* (2010), realizado por Antonio Higa.

Desde la AJS la principal producción fue *Sarmiento Nihongo Gakko. 75° Aniversario* (2012). Asimismo, el libro *Relatos Migrantes. Historias de vida y muerte en José C. Paz* (2019) de Celeste Castiglione, fruto del proyecto I+D “Nacimiento y muerte del migrante en el municipio de José C. Paz”, que nos brindó un acercamiento profundo con muchos de sus miembros que entrevistamos en sus propias casas, concurrimos a celebraciones periódicas como el Bon Odori, bazares, bingos, así como a reuniones específicas de la AJS, los domingos por la tarde, hasta una misa budista.

Según los relatos de los miembros de la AJS y sus descendientes, la enseñanza del idioma resultaba fundamental y es su principal marca identitaria: la “migración española construye la plaza central, la municipalidad y la iglesia a su alrededor [...] para la migración japonesa lo más importante es la educación” (María, 84 años). A partir de allí la mayoría de los entrevistados relatan que parte de las acciones de la AJS en el ex partido de General Sarmiento<sup>1</sup> fue la organización de una escuela la cual actualmente es la Escuela Técnica N° 1, ubicada en el partido de San Miguel, que también es conocida como “Japón”. Otra de las acciones que rememoran los entrevistados seleccionados se ancla en la conformación del “departamento de jóvenes”, en el cual transitaban su adolescencia y juventud. Desde allí se organizaban encuentros, reuniones entre los jóvenes descendientes de japoneses en las asociaciones, entre ellas la AJS.

Un punto clave en la historia de la AJS y en proyección comparativa con las otras asociaciones en el país es la búsqueda de recursos y/o financiamiento. Para gran parte de los entrevistados, la amplia-

<sup>1</sup> El cual estaba conformado por los actuales partidos de San Miguel, Malvinas Argentinas y José C. Paz hasta el año 1994.

ción de las sedes, las actividades a desarrollar, entre otras cuestiones, dependían de la posibilidad de obtener recursos financieros. Para ello, conocer el idioma y lograr vincularse con actores estratégicos posibilitaba el acceso al financiamiento externo, especialmente a partir de la década de 1980 cuando Japón comienza a conformarse como potencia tecnológica. Uno de los entrevistados destaca que más allá desconocer el idioma para solicitar financiamiento, una de las principales condiciones es “tener todos los papeles en regla”, es decir, poder acreditar que conforman una asociación que cumple con la normativa vigente en el país. Como así también remarca este entrevistado que un hito relevante fue cuando el embajador japonés asignado en nuestro país dominaba el idioma español. Este hecho marcó un punto de acercamiento desde Japón hacia sus descendientes y/o migrantes en los países latinoamericanos.

## El impacto de la Segunda Guerra Mundial, la conformación familiar y las trayectorias laborales

En este breve apartado nos interesa retomar algunos pasajes y/o fragmentos de los aportes que han brindado nuestros entrevistados con respecto al impacto de la Segunda Guerra Mundial, la conformación familiar y las trayectorias laborales. En este sentido, ambos entrevistados atravesaron la derrota de Japón en el Segunda Guerra Mundial cuando cursaban el nivel primario. Uno de los entrevistados hizo referencia a que en “un momento ya no quería ir [...] me cargaban [...] los demás chicos sabían lo de Japón y me cargaban”. A partir de allí es que los entrevistados relatan que ambos asistieron a escuelas con formación religiosa católica. Aunque que no nos detendremos en el análisis del componente religioso en este artículo, los dos entrevistados seleccionados refieren que mantienen pautas culturales y religiosas que han heredado de sus familias, aunque se formaron en escuelas católicas no bilingües. Por lo cual el idioma lo han adquirido al interior del grupo familiar conviviente y en las actividades en la AJS.

En lo que respecta a la conformación familiar, ambos entrevistados han conformado parejas heteronormativas, coresidentes y monogámicas con mujeres descendientes de japoneses. Estas conformaciones familiares no necesariamente surgían de los “departamentos de jóvenes” y de las actividades que se llevaban a cabo en la AJS, sino que también emergían por la cercanía territorial y el compartir espacios y trayectorias laborales tales como la floricultura.

Estas trayectorias laborales estaban previamente orientadas en lo que podemos identificar dos grandes sentidos: por una parte, las actividades laborales y económicas a las cuales se dedicaban las familias de origen. En el caso de los entrevistados, la administración y gestión de viveros en la zona del ex partido de General Sarmiento. Por otra parte, el nivel educativo al cual accedían los descendientes de japoneses donde se priorizaba la finalización no solamente del nivel primario, sino del secundario en un contexto donde este no era obligatorio.



La migración japonesa que llega a nuestro territorio lo hace en condiciones de profunda precarización laboral. Habitualmente “llamados” por algunos pioneros que ya se habían establecido en lo que, para esos años, era el campo.

Una parte de los migrantes originarios queda en las ciudades (Rosario, Córdoba y, especialmente, Buenos Aires), desarrollando profesiones de servicios (choferes, mozos y posteriormente pequeños comercios y tintorerías). Los pioneros eran hombres rudos, que habían atravesado guerras y hambrunas, llegando con profunda desconfianza y un importante desconocimiento del idioma. Asimismo, una parte de la migración, más ilustrada y en comunicación con el Consulado, logra armar un libro llamado *¿Quién es quién?*, bilingüe, que establece con fotos los paraderos de los japoneses (90% de hombres) en todo el país. A lo largo de sus más de trescientas páginas consigna una pequeña biografía, provincia, ciudad y hasta qué ferrocarril debe tomarse para llegar a lugares que aún no estaban catastrados. Sin embargo, de alguna manera llegaban y comenzaban a trabajar en viveros de sus familiares o vecinos de su pueblo o aldea. Pero sucedieron cosas aún peores, dado que los huérfanos de la guerra o los abandonados eran enviados como mano de obra para trabajar en los campos al otro lado del mundo, falsificando las filiaciones, explotados y abusados.

Esto era parte de una “ayuda” que hacían los migrantes con respecto a Japón porque “descomprimía” parte de las obligaciones del imperio para con su población, llevando a sus familias a Perú, México, Chile, Paraguay, Brasil y Argentina. Es decir, las condiciones de pobreza y de profunda debilidad política que atraviesa Japón en las posguerras toca su punto más alto siendo la migración una de las estrategias de supervivencia. La campaña nacionalista y belicista se enfrentaba a la “vergüenza” de la dimisión, como nos lo han manifestado numerosos entrevistados. Esto llevó al reconocimiento, especialmente en la década de 1950, de que el retorno era casi imposible, llevando al suicidio, al alcoholismo, en sus aspectos más críticos. Por otra parte, al afianzamiento del entramado asociativo, la compra de viviendas, la educación de los hijos y la búsqueda de estrategias para una movilidad social ascendente que logran, en su mayoría, hacia 1960. En ese momento también empieza la reconstrucción de Japón y una década después su “despegue” tecnológico y económico, así como también el cambio del mundo para con el Imperio japonés.

Todos estos cambios y desarrollos impactan de manera diversa en los migrantes transatlánticos, que a partir de 1980 adquieren los recursos para volver a visitar a sus pueblos y aldeas, algunos para regularizar papeles y herencias, otros para fortalecer vínculos políticos e institucionales que luego serán corporizados con becas, pasantías y capacitaciones; y otros para visitar a sus familiares y a sus muertos.

Otra línea importante se desarrolló en la década de 1990, a partir del viaje de *nikkeis* a trabajar en fábricas en Japón por uno o dos años, cuando la diferencia económica por el cambio de moneda favorecía de manera significativa, pudiendo comprar una propiedad a su vuelta: “nos fuimos con tres amigas, visitamos Japón, a los familiares, trabajamos un año en una fábrica de microondas y a la vuelta pudimos comprarnos un departamento cada una” (M, 75 años).



Los hijos de los migrantes japoneses en el noroeste bonaerense ya pudieron optar en una trayectoria laboral y educativa más heterogénea, entre los que encontramos arquitectos, odontólogos, docentes, ingenieros, empresarios, que gracias al conocimiento del idioma pudieron comenzar líneas de importación y exportación. También pudieron elegir trayectorias familiares por fuera de la comunidad.

## Un breve cierre

Como hemos observado a lo largo de todo el recorrido, las memorias se encontraban actualizadas y revitalizadas a partir de los retornos de diversa índole que los migrantes realizaron durante esta etapa, trayendo no solo capital y vínculos sino también corporizados en objetos, fotos y hasta tierra y piedra de sus aldeas. El Japón vivido en sus infancias o relatado por sus padres se encontraba con una potencia mundial.

La AJS, llamada en ese momento *Nihongo Gakko* (escuela de japonés), en sus inicios había ponderado la enseñanza del japonés, no solo como marca identitaria sino como preparación a un eventual retorno, era un espacio en donde las reuniones de damas, ancianos y jóvenes tenían un lugar donde concurrir. Asimismo, hacia 1950 un grupo de ellos compra un terreno donde se conforma el Campo de Deportes, en donde el baseball fue el principal deporte que los llevó a ser federados y a viajar por otros países de Latinoamérica. Uno de ellos ha compilado todos los recortes de diarios y llevado las estadísticas en cuadernos que nos ha proporcionado generosamente.

Los conflictos intergeneracionales son propios de cualquier asociación que posee tipo de entramados asociacionistas con un fuerte arraigo territorial, pero que no ha tenido una revitalización de nuevas corrientes migratorias.

Esta breve presentación deja en evidencia lo mucho que nos falta conocer acerca de esta comunidad que posee una dinámica abierta a la comunidad y, al mismo tiempo, cerrada en cuanto a la elección de sus marcas identitarias. Por otro lado, también es importante destacar los relieves de su historia, que corre de manera paralela a lo largo de sus casi noventa años, que poco a poco se revelan en documentos y relatos que la reconstruyen gradualmente. Este es un avance de la investigación que venimos desarrollando y en ese momento nos encontramos, concurrendo a los eventos, haciendo entrevistas y compilando el gran volumen de información por estos lazos de confianza, plantados desde hace años, que están dando sus frutos.

## Referencias bibliográficas

- AJS. (2012). *Sarmiento Nihongo Gakko. 75° Aniversario*. José C. Paz: AJS.
- AA.VV. (2004). *Historia del inmigrante japonés en la Argentina*. Federación de Asociaciones Nikkei en la Argentina. Comité de Investigación y Redacción de la Historia del Inmigrante Japonés en la Argentina. Buenos Aires: FADA.
- AA.VV. (2016). *Centro Okinawense en la Argentina: 100 años de los okinawenses en la Argentina*. Buenos Aires: Comisión Redactora de 100 años de los okinawenses en Argentina.
- Beneduzi, L. (2014). A festa como patchwork: indício y laboratorio da memoria colectiva. En H. Capovilla da Luz Ramos, I. Arendt y M. A. Witt (orgs.), *Imigração, práticas culturais y sociabilidade*. San Leopoldo: Oikos, 102-134.
- Bjerg, María (2017) "Emociones, inmigración y familia. En la Argentina de fines del siglo XIX". *Anuario IEHS*, 32(2), 7-26.
- Castiglione, C. (2018a). *Los millennials no quieren que usemos papel. Pasado y presente de la migración nipona en José C. Paz* (Ponencia) I Jornada de Democracia y Desigualdades. UNPAZ. José C. Paz.
- (2018b). *Los rituales funerarios en tierra extranjera. La comunidad japonesa y coreana en la Argentina, un acercamiento* (Ponencia) VIII Congreso Internacional Imágenes de la Muerte, Universidad Autónoma del Estado de Nacional de Hidalgo, México.
- (2018c). *Avances de la investigación sobre la comunidad japonesa en José C. Paz*. (Ponencia) Sexta Jornada de Historia en José C. Paz en el centenario del fallecimiento de José Altube fundador de José C. Paz". Museo Histórico de José C. Paz José Altube. José C. Paz.
- (2019a). *Relatos Migrantes. Historias de vida y muerte en José C. Paz*. José C. Paz: EDUNPAZ.
- (2019b). Participación en las Microhistorias para la difusión en redes de las III Jornadas de UNPAZ y documental sobre migración japonesa en José C. Paz. (Video) Departamento de Comunicación UNPAZ. Mayo.
- Castiglione, C; Iadevito, P. y Gavirati, P. (2012). *Visualidad(es) e Identidad(es). Una interpretación cultural de las comunidades coreana y japonesa en Buenos Aires* (Ponencia) VIII Congreso Nacional de Estudios Coreanos. Mar del Plata.
- Gómez S.(2011). *La colectividad japonesa en Argentina: entre la invisibilidad y el Obelisco*. X Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Halbwachs, M. (1985). *Memoria colectiva y memoria histórica*. París: PUF, 209-219.
- Higa, A. (2010). *Japón en Argentina*. Buenos Aires: Dirección General de Relaciones Institucionales.
- Jelin, E. (2004). Reflexiones (localizadas) sobre el tiempo y el espacio. En A. Grimson (comp.) *La cultura en las crisis latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 237-247.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología social*. Barcelona: Paidós, 469-494.

- Onaha, C. (2011). Historia de la migración japonesa en Argentina. Diasporización y transnacionalismo. *Revista de Historia - Facultad de Humanidades* (12), 82-96.
- Portelli, A. (2016). *Historias orales: Narración, imaginación y diálogo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Reese, T. (1999) "Buenos Aires 1910: Representación y construcción de identidad". En *Buenos Aires 1919. El imaginario para un gran capital*. Buenos Aires: EUDEBA-CEA, 11-21.
- Sautú, R. (2016) *Economía, clases sociales y estilos de vida*. Buenos Aires: Lumière.
- Vasilaschis de Gialdino, I. (2007). El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 8(3), 473-491.
- Welzer, H., Moller, S. y Tschuggnall, K. (2012) *Mi abuelo no era nazi: el nacionalismo y el Holocausto en la memoria familiar*. Buenos Aires: Prometeo.



# Estrategias de resistencia y horizontes comunitarios en las economías populares

Un estudio a partir de las prácticas  
agrícolas urbanas en el Área  
Metropolitana de Buenos Aires  
(2015-2023)



*Mariana Moricz\**

## Resumen

El presente artículo comparte los hallazgos de la investigación que dio origen a mi tesis de maestría en economía social, realizada entre los años 2022 y 2023. La misma se propuso interpretar el rol que cumplen las prácticas agrícolas urbanas en las estrategias de resistencia desplegadas por las organizaciones de las economías populares del territorio urbano del Área Metropolitana de Buenos Aires durante el período 2015-2023. Como parte de los resultados, se identificaron dinámicas que buscan restituir formas de “lo común”, no solo como modo de organizar los procesos económicos, sino también, como definición de los horizontes políticos de las organizaciones. Al mismo tiempo, se detectó la configuración de territorialidades de la defensa, frente a los dispositivos de despojo y confrontación que los modelos de acumulación vigentes ejercen de manera creciente sobre las mayorías populares. En ese contexto, concluimos que el despliegue de las economías populares adquiere un sentido de

\* Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Proyecto UBACyT “La agricultura y la cuestión ambiental en el Área Metropolitana de Buenos Aires” de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (coord. Nela Lena Gallardo Araya).

Mariana Moricz es licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y magíster en Economía Social por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde 2006 se desempeña en el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, promoviendo proyectos para el desarrollo de la agricultura familiar, tanto en ámbitos urbanos como rurales. Correo electrónico de contacto: moricz.mariana@inta.gob.ar

“economías de la resistencia”, en donde, al mismo tiempo que se construye la alternativa, se defiende –o se pretende defender– lo conquistado.

Se utilizó la metodología de estudio de casos múltiples de tipo instrumental desde el enfoque cualitativo. La información recolectada se obtuvo a partir de entrevistas en profundidad realizadas a dirigentes, militantes y trabajadores de las organizaciones sociales seleccionadas, observaciones a campo entre los meses de julio de 2022 y mayo de 2023 y más de quince años de trabajo territorial en el ámbito de referencia.

## Palabras clave

prácticas agrícolas urbanas - economía popular - economía de la resistencia

## A modo de prólogo

El siguiente artículo sintetiza los hallazgos reflejados en mi tesis de maestría en economía social. La economía social como disciplina comenzó a instalarse en los circuitos de formación académica a partir de la crisis del neoliberalismo en Argentina y América Latina a finales de los noventa. En ese sentido, la investigación estuvo inscripta en los debates acerca de la crisis del trabajo asalariado como mecanismo de integración social en el capitalismo (Castel, 2002; Gorz, 1997), la configuración de modelos sociales excluyentes a partir de la instauración del orden neoliberal en la Argentina (Svampa, 2005) y la respuesta que desde los sectores expulsados del mercado de trabajo dieron origen a las experiencias y movimientos de economía popular como identidad de un sujeto trabajador de nuevo tipo.

A pocas semanas de cerrada la investigación, el contexto del conocimiento y el debate público sobre la cuestión analizada se modificaron por completo. La llegada a la presidencia de la Argentina –sorpresivamente para muchos– por parte de la “ultraderecha *libertaria*”<sup>1</sup> mediante el voto popular redefinió una serie de consensos construidos luego de la crisis de 2001 sobre temas nodales como el rol que le caben a la economía y al mercado en la organización social, la función del Estado y las políticas públicas –en particular, la política social–, el lugar que ocupa la organización popular y el trabajo en la reproducción social de amplios sectores de la sociedad, entre otros.

1 Se trata de una nueva identidad política surgida en Argentina como reacción al ciclo kirchnerista progresista y las coaliciones de derecha que gobernaron la escena pública los últimos veinte años, y en sintonía con los movimientos ultraderechistas europeos de los años recientes. Con fuerte incidencia en las juventudes y sectores transversales de la sociedad (en particular en los sectores populares), este espacio liderado por el economista y panelista de televisión Javier Milei conquista la presidencia con un discurso autodenominado anarcocapitalista, que ubica en la existencia del Estado los males de la sociedad, la necesidad de expulsar a la “casta política” representada en “los políticos” y quienes “viven del Estado”, para dar rienda suelta a las fuerzas del mercado, la iniciativa individual y empresarial como motores del desarrollo. Particularmente apunta contra la política social desarrollada en los años anteriores y a los movimientos sociales que construyeron durante este tiempo alternativas frente a la crisis del trabajo, justamente tema central de este trabajo. La característica anarquista y su doctrina globalista antinacional distinguen a esta experiencia no solo de las ultraderechas contemporáneas, sino también de las tradiciones liberales y conservadoras históricas de la Argentina (Semán, 2023).

No obstante, elementos de ese desenlace ya se habían podido observar en nuestra investigación, como aportes incluidos en el marco teórico de autores como Maurice Lazzarato, Silvia Federici o Nancy Fraser respecto de las características de la crisis del capitalismo a nivel mundial en la actual fase de financiarización, el concepto de “guerra contra las poblaciones” que empieza a configurarse como dispositivo de dominación del capital sobre el trabajo y el desarrollo de estrategias de defensa por parte de las construcciones populares que aquí reflejaremos como “movimientos de la economía popular” ante indicios posibles del retroceso de conquistas alcanzadas en los últimos años.

Teniendo en cuenta estas particularidades, proponemos interpelar los hallazgos del trabajo a la luz de los acontecimientos recientes.

## Introducción

El ciclo neoliberal en la Argentina tuvo un momento de ruptura (hoy podemos decir, no definitiva) con el estallido social de diciembre de 2001 que habilitó una nueva etapa política. La crisis del modelo de la convertibilidad en los años noventa y el fenómeno de la desocupación masiva derivó en la resistencia por parte de los trabajadores expulsados del mercado de trabajo, que conformaron diversos movimientos de trabajadores desocupados o “piqueteros”.<sup>2</sup> En los años posteriores, esta identidad se reconfiguró en torno a la noción de “economía popular” o “economía popular y solidaria” como “economías populares” que cobijaron la emergencia de un nuevo sujeto trabajador, promoviendo intensos procesos de construcción de alternativas ante un modelo social que no lograba ofrecer a las mayorías horizontes de vida exentos de precariedad y con promesas de ascenso social.

En la investigación se abordó la actualidad del fenómeno de estas economías populares y su capacidad de continuar desplegando procesos de resistencia en el tiempo (Gago, 2018), delimitando el objeto de observación en aquellas experiencias que se organizaron en ámbitos colectivos (las que denominamos de manera simplificada “organizaciones”).

El territorio analizado fue el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), particularmente sus zonas más urbanizadas, para profundizar sobre un tipo de prácticas que estas organizaciones desarrollaron con mayor visibilidad en los últimos años. Nos referimos a las “prácticas agrícolas urbanas” presentes en una diversidad de dispositivos de producción, tales como huertas urbanas, polos agroecológicos y ecoparques que ocupan terrenos de grandes dimensiones, donde las organizaciones destinan un importante caudal de recursos materiales y humanos para su sostenimiento.

Estos terrenos son de propiedad estatal y se encontraban en estado de abandono al momento de ser utilizados por las organizaciones. Estas lograron usufructuarlos mediante diversos mecanismos, que van desde la ocupación del terreno a la gestión de permisos para su uso.

---

<sup>2</sup> Término que deviene del corte de ruta o “piquete”, que se utilizó como acción de lucha.

Si bien existen antecedentes de prácticas agrícolas urbanas desarrolladas por estos actores, fundamentalmente en el período pre y pos 2001, estas habían cumplido un rol secundario en sus estrategias políticas, más ligadas a la contención social y alimentaria. Durante el período analizado, encontramos que tales prácticas adquirieron un sentido específico, propio de ese tiempo. Siguiendo a Gallardo Araya (2016), quien sostiene que la huerta urbana es “mucho más que alimentos”, nos preguntamos por qué estas prácticas representaron para estos sujetos una estrategia válida en pos de fortalecer sus horizontes de acción en el corto y mediano plazo, de modo tal que se dispusieron a incluirlas dentro de su agenda de prioridades. En otras palabras, nos preguntamos ¿cuál fue el sentido que tuvo para estas organizaciones desarrollar prácticas agrícolas en la urbanidad?

## Objetivos e hipótesis de trabajo

Además de proponernos comprender el rol que cumplen las prácticas agrícolas urbanas en las economías populares del AMBA, nos planteamos a nivel específico, en primer lugar, contextualizar el debate teórico sobre el campo de las “otras economías” en Argentina, dada la existencia de diversos enfoques, no siempre en diálogo, que abordan la misma problemática, para complementar luego con aportes conceptuales que permitieran interpretar los hallazgos propiamente dichos. En segundo lugar, buscamos recuperar los antecedentes históricos del emergente de la(s) economía(s) popular(es) en nuestro país, haciendo especial énfasis en el despliegue de sus prácticas económicas y su relación con la producción agrícola en la urbanidad. Por último, nos propusimos analizar los casos seleccionados, identificando las particularidades que se expresan en el período analizado.

Como hipótesis de trabajo, partimos de la suposición acerca de la relación entre las prácticas agrícolas desarrolladas por estas economías populares y las formas en que se expresan las resistencias del trabajo en la actual fase de financiarización del capital, en base a tres conjeturas: (i) las prácticas agrícolas analizadas revalorizan lo popular-comunitario como forma de resolver la reproducción colectiva de las economías populares; (ii) las huertas funcionan como trincheras que se orientan a la defensa del territorio y las trayectorias colectivas conquistadas en los últimos años; (iii) lo singular de sus procesos económicos está en la capacidad (planificada y colectiva) de anteponerse a las dinámicas que buscan su desarticulación, siendo las prácticas agrícolas formas que contribuyen en esa estrategia.

## Metodología

Se realizó un estudio de casos múltiples (Yin, 1994) de tipo instrumental<sup>3</sup> (Stake, 1999), desde el enfoque cualitativo. Se utilizaron entrevistas en profundidad realizadas a dirigentes, militantes y trabajadores de las organizaciones seleccionadas, observaciones a campo entre los meses de julio de 2022 y mayo de 2023 y más de quince años de trabajo territorial en el ámbito de referencia.

<sup>3</sup> Este tipo de estudio de caso se utiliza para dar cuenta de un problema general que excede a los casos analizados.



Se seleccionaron tres casos del “territorio urbano” del AMBA:<sup>4</sup> el Movimiento Popular Los Pibes y la Huerta Martín “Oso” Cisneros, situado en el barrio de La Boca, de la Ciudad de Buenos Aires; el Movimiento Evita de San Isidro y el Polo Productivo Arenaza, localizado en Boulogne, municipio de San Isidro, de la provincia de Buenos Aires y la Cooperativa de Recicladores Urbanos del Oeste y el Eco-Parque del barrio de Caballito, también de la Ciudad de Buenos Aires.

## La(s) economías(s) popular(es) en debate

### Lecturas desde Argentina

Para abordar la interpretación del problema, se recuperaron tres corrientes teóricas de lo que definimos “campo de las otras economías” en Argentina: (i) la perspectiva de la economía social y solidaria, que denominamos “clásica”,<sup>5</sup> representada por los trabajos de José Luis Coraggio (2004, 2010; Coraggio y Loritz, 2022); (ii) la perspectiva de la economía popular, que llamaremos “de los movimientos populares”, sintetizada en los aportes de las propias organizaciones de la economía popular (Pérsico y Grabois, 2015) y los trabajos de Alexandre Roig (2017, 2020) y Pablo Chena (2017, 2020) y (iii) la perspectiva de las economías populares, que llamaremos de “investigación militante”, representada en los trabajos de Verónica Gago (2014, 2016, 2018a, 2018b; Gago y Mezzadra, 2015).

Si bien estas tres corrientes confluyen en una gran variedad de aspectos y emergen en torno al análisis de un mismo fenómeno, no ha existido un diálogo conceptual muy acabado entre ellas, sino más bien cada modelo se fue desarrollando en paralelo, construyendo de hecho una suerte de mutua exclusión. La investigación se propuso sistematizar estos contrapuntos, a modo de visualizarlos, interpretarlos y, al mismo, tiempo proyectar posibles confluencias.

La perspectiva clásica es la primera corriente que empieza a observar y teorizar sobre las estrategias que los sectores populares comienzan a desplegar ante la desarticulación del mundo del trabajo. En sintonía con las epistemologías críticas, entiende que el conocimiento debe interpretar y prefigurar la transición sistémica y social de un sistema capitalista en crisis.<sup>6</sup> En ese sentido, desarmar la teoría económica del libre mercado como ideología que opera para legitimar el sistema capitalista y su fase neoliberal resulta una prioridad (Coraggio, 2010).

Retomando la tradición polanyiana, Coraggio sostiene que la economía es un orden social institucionalizado, en donde –en un contexto capitalista– el libre mercado es la institución que hegemoniza la regulación del conjunto de relaciones sociales. La consecuencia de ello es una crisis sistémica, en don-

4 Este es definido como aquel espacio donde se desarrollan actividades de base agropecuaria insertas en la traza urbana, comprendida por la totalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), el primer y segundo cordón del conurbano y las localidades cabecera del resto de los distritos (INTA, 2019).

5 Tomado de Vázquez (2017).

6 Retoma de Wallerstein (1998) la idea de “utopística” como el estudio de las ideas y prácticas que ensayan alternativas al capitalismo existentes en la realidad, para prefigurar posibles transiciones sistémicas.

de el “desencastré” entre sociedad y economía atenta contra la reproducción social. Es preciso redefinir las instituciones y prácticas de la economía bajo una nueva ética que vuelva a ubicar a la economía en su función histórica de garantizar el sustento de la vida humana en el planeta. Según esta corriente, las formas de hacer economía de los sectores populares y trabajadores, que denomina “economía popular”, contiene elementos de una racionalidad afín a estos objetivos que, de organizarse y ampliar sus formas de trabajo y producción –actualmente de baja productividad y complejidad–, podrían protagonizar un proyecto de reinstitucionalización de la economía toda bajo una nueva ética solidaria. La economía popular realmente existente se iría transformando en economía social y solidaria. En este sentido, resulta ser una apuesta de transformación social.

La perspectiva de los movimientos sociales de la “economía popular” recoge la experiencia del emergente social de 2001 y parte de una epistemología que llamamos “de la praxis”. La teorización parte de la práctica política de los propios procesos de resistencia de los sujetos sociales. Es tributaria de la tradición nacional-popular que resalta la figura de “pueblo” como sujeto histórico, en una genealogía política que se enlaza con las luchas de liberación nacional. En ese contexto, la economía popular da lugar a la conformación de un sector de trabajadores que se “inventan” el trabajo fuera de las relaciones asalariadas y bajo patrón, sin derechos ni representación sindical. En esta acepción del término “economía popular”, a diferencia de la corriente anterior, no incluye al sector asalariado y se considera que sus procesos productivos son fuente de valor para el capital (y no una mera masa marginal sin funcionalidad). Pero que al encontrarse subsumidos en relaciones de subordinación a los sectores rentísticos como el mercado y capital financiero, estos se apropian del excedente, impidiendo su reproducción social en condiciones dignas (Roig, 2017; Chena, 2017). De lo que se trata es de desarrollar y dignificar sus condiciones de trabajo y producción realmente existentes, entre las que empiezan a ocupar un rol preponderante la producción de bienes y servicios de reproducción comunitaria (tareas de cuidado comunitario de las infancias y de la salud, abastecimiento alimentario, promoción y cuidado ambiental, entre otros).

La apuesta principal es la construcción de una representación gremial de nuevo tipo que, en la práctica, la conforma la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP, hoy UTEP), organización gremial conformada en 2011. Al no existir la figura del patrón, identifican al Estado como principal foco de demandas, teniendo en cuenta su rol central en garantizar los derechos de todos los trabajadores. Al mismo tiempo, esta experiencia gremial intenta recuperar el protagonismo de los trabajadores y sectores populares como sujetos históricos de cambio, entendiendo a los trabajadores de la economía popular como los “nuevos descamisados” (Maldovan Bonelli, Fernandez Moujan, Ynoub y Moler, 2017) capaces de liderar un nuevo tiempo emancipador.

Por último, la perspectiva de las “economías populares” parte de una epistemología militante (Gago, 2017), que busca develar la dinámica de los procesos en el mismo momento que se están configurando, de modo de aportar a las resistencias. Toma elementos de la tradición de la economía política crítica, que indaga las relaciones de explotación capital-trabajo y los modos de acumulación para explicar el orden social en cada momento histórico, y la tradición foucaultiana para conocer los

dispositivos de poder y de resistencia que moldean el conflicto social. Las denomina en plural, dando cuenta de un fenómeno complejo y diverso (Gago, 2016). En ese sentido, son economías “abigarradas” que combinan de manera compleja formas comunitarias, mezcla de elementos arcaicos y modernos, incluso racionalidades neoliberales (Gago, 2014). Al igual que en la corriente anterior, estas siguen siendo fuente de valor para el capital, ya no en la fábrica, sino mediante el consumo y el endeudamiento, mecanismo que denomina “extractivismo ampliado” (Gago y Mezzadra, 2015). Al ser economías a las que se las excluye del salario, se las despoja de sus condiciones de existencia y se las fuerza a orientarse al trabajo de subsistencia y reproducción de la vida. Esa posición es la que permite también su confluencia con las luchas feministas contra el patriarcado del salario y el sistema capitalista (Gago, 2016).

Las “formas precarias de inclusión social” (Gago, 2016), ensayadas durante el ciclo progresista sobre la base de transferencias directas de dinero a los expulsados del mercado de trabajo, se limitó a facilitar el consumo de bienes no durables, permitiendo no solo el desembarco del capital financiero sobre los pobres (ahora bancarizados y endeudados bajo el consumo en cuotas), sino también neutralizando la historia de lucha y resistencia previa, consolidando subjetividades neoliberales. Esta perspectiva resalta que, en sintonía con los procesos de acumulación de capital, el diseño de tales programas de transferencia ha tenido una funcionalidad de control y disciplinamiento respecto del Estado. En este marco, se propone repensar el poder desde abajo y desde el desarrollo de las autonomías, y se identifica a las mujeres y los sectores subalternos como los sujetos capaces de ejercer resistencia a ese poder.

## Aportes conceptuales para las coyunturas del presente

Sobrevolando los desacuerdos, nos interesó profundizar en dos aspectos comunes en las tres corrientes: (i) la relevancia de “lo comunitario” en las economías populares, no como elemento cultural y pasado, ni como mera contención de la pobreza, sino más bien como horizonte político de sus luchas actuales, por un lado; (ii) por otro lado, el diagnóstico compartido acerca del contexto presente, signado por la profundización de los procesos de despojo y mecanismos extractivos del capital sobre el trabajo y sus condiciones de subsistencia, que delinear de manera particular el desarrollo de los antagonismos y conflictos sociales actuales, expresando nuevas formas de violencia.

Para el primer aspecto, tomamos de Gutierrez Aguilar la noción de “formas de producción de lo común” como una formación económico-social específica<sup>7</sup> que existe y persiste en el contexto actual de hegemonía del sistema capitalista. Encuentra su vigencia en las luchas de los pueblos indígenas y urbanos, específicamente, que dieron lugar a la guerra por el agua y el gas en Bolivia (Gutiérrez Aguilar, 2017). Estas luchas por la recuperación de “lo común” buscaron la reapropiación popular de la riqueza social, ejerciendo una capacidad de “veto” del proyecto neoliberal. Se trata de la producción y usufructo en común del conjunto de bienes disponibles con el objetivo de garantizar la reproducción

<sup>7</sup> La autora retoma la interpretación del materialismo histórico en donde cada formación económica social responde a un determinado modo de producción en un momento histórico específico (Marx, [1859], 1981), aunque se aleja de la perspectiva progresiva y necesaria entre cada modo de producción.

de la vida (“lo común”, concepto más amplio que “bienes comunes”) (Gutierrez Aguilar y Salazar Lohman, 2019). El núcleo de la producción no son mercancías sino valores de uso para el consumo (trabajo concreto/comunitario, bienes comunitarios) y tiene una relación antagónica con el capital (subsunción) y conflictiva con el Estado (búsqueda de autonomía). La definición de cómo se produce y aprovecha el usufructo de lo común, así como la organización del intercambio y el mercado, es un ámbito de la política comunitaria. Desde este punto de vista, las economías populares pueden ser tributarias de estos modos de producción no capitalistas, aunque inmersos en él.

En relación con el segundo aspecto, tomamos de Lazzarato y Alliez (2021) su conceptualización acerca de la relación entre guerra y capitalismo. Recuperan de Harvey (2004) y Federici (2022) la noción de “acumulación por desposesión” como la actualización permanente de la acumulación originaria del capital. Estos procesos se despliegan siempre mediante formas violentas, produciendo “nuevos cercamientos” de bienes comunes y despojos sobre las condiciones de existencia de las mayorías populares, entendidas como formas de guerra. Para los autores mencionados, la guerra es un dispositivo fundamental de dominación en el capitalismo ya que permite ordenar los procesos de acumulación en cada momento histórico (guerras coloniales, imperialistas, dictaduras, etc.). ¿Cuál es el dispositivo de guerra necesario en contextos de hegemonía del modelo de acumulación financiera y extractiva? Se trata de un tipo de “guerra contra las poblaciones” que implica desarmar el lazo social, promover guerras civiles (grietas sociales), controlar el territorio, neutralizar al “enemigo irregular” (los excluidos, los subalternos) e intervenir sobre las subjetividades para impedir la emergencia de lo colectivo.

Desde este punto de vista, las resistencias de las economías populares pueden expresar un efecto de defensa ante un contexto adverso, siendo las prácticas agrícolas urbanas un despliegue de lo que definimos llamar “territorialidades de la defensa”.

Ambas dimensiones nos permiten ensayar una nueva conceptualización acerca de la relación entre economías populares y resistencias ya que las organizaciones desarrollan prácticas económicas que les permitan resistir ante la fuerza que opera para desarmar y dominar su existencia. Las prácticas económicas orientadas a la reproducción y la defensa resultan más bien estrategia política ante un contexto adverso. En ese sentido, las experiencias analizadas a la luz de las prácticas agrícolas urbanas pueden encarnar formas de lo que llamamos “economías de la resistencia”.

## **Prácticas económicas y agrícolas de las economías populares urbanas en perspectiva histórica**

Ante los sentidos impuestos sobre los sujetos que encarnan los movimientos de la economía popular respecto de “vagos”, “planeros”, hoy “gerentes de la pobreza”, nos propusimos recuperar un recorrido histórico –que intentamos reproducir brevemente aquí– para volver sobre la politicidad que dio origen a este sujeto, es decir, recuperar su genealogía política, tal cual nos propone Gago (2016). Tomamos la caracterización de Coraggio y Loritz (2022: 113-164) quienes se refieren a los “procesos de movilización social en torno al trabajo” para describir el recorrido de las expresiones de resistencia, organización

y lucha de todos los trabajadores que se vieron afectados por las políticas neoliberales (desocupados devenidos en movimiento piquetero, sindicalismo crítico, trabajadores excluidos, empresas recuperadas, asambleas barriales). Resulta relevante detenerse en las diversas experiencias organizativas, políticas y económico-productivas de los últimos años para profundizar luego en los casos seleccionados.

Es preciso aclarar que las prácticas agrícolas en la urbanidad constituyen un campo de experiencias con identidad e historia específica, incluso anterior a la emergencia de los movimientos de trabajadores desocupados. Se trata de un universo variado de actores identificados con la práctica huertera (denominada “agricultura urbana”), a partir de la cual se problematizan cuestiones sociales vinculadas al ambiente, la alimentación, la agroecología y el espacio público, y que cobraron importante visibilidad también en la época de la crisis. No obstante, si bien incluye experiencias de organización colectiva de los sectores populares, se trata de una genealogía distinta a la que trazaremos aquí. Son trayectorias que transcurren en paralelo, encontrando momentos de confluencia, intercambio y dispersión.

Para organizar el recorrido, definimos tres etapas que ordenaron el despliegue de la movilización social en torno al trabajo, en función de los escenarios políticos y económicos que se distinguen en cada uno.

### **Ciclo de resistencia al “neoliberalismo desde arriba” (1996-2002). La huerta como “una acción más” dentro de las estrategias de sobrevivencia**

Tal como describen Svampa y Pereyra (2003), durante este período de auge del movimiento piquetero, así como la ruta se constituía en el espacio de despliegue de las acciones de protesta, el barrio se consolidaba como instancia comunitaria y territorial para contener la cotidianeidad y recuperar el tejido social fragmentado. El “trabajo territorial” contenía una cantidad de acciones que empezaron a ensayarse en torno al desarrollo de emprendimientos productivos asociativos, redes de intercambio y consumo, autoconstrucción de la vivienda familiar y comunitaria, bachilleratos populares, entre otras experiencias. Es en esta etapa que cobraron visibilidad los debates acerca de la construcción de “otra economía” y de la “economía social”, tal como desarrollamos en el apartado teórico.

Especialmente nos interesó recuperar los antecedentes del despliegue de prácticas agrícolas que se desarrollaron en este contexto en el AMBA, generalmente identificadas como “huertas comunitarias”, para comparar con las experiencias que analizamos en la investigación.

Si bien no existen trabajos académicos que recuperen la dimensión de la producción agrícola urbana como parte de la territorialidad desplegada por el movimiento piquetero, según distintas fuentes consultadas existieron antecedentes, fundamentalmente en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense. Se trataba de “una acción más” dentro de las múltiples estrategias de sobrevivencia desarrolladas por las organizaciones populares de entonces, con relativa continuidad y centrada, sobre todo, en revitalizar los lazos comunitarios y generar espacios de encuentro y participación.

Después de la entrada a la democracia ya empieza a haber antecedentes. Varias organizaciones del ámbito popular, habían empezado a laburar estos temas. Me acuerdo de la Mesa de Tierras de los Movimientos Villeros de Morón. Yo empecé a laburar ahí en el año '88, que hacían huerta en los asentamientos. Años después la FTV [Federación Tierra y Vivienda] empieza a laburar en La Matanza, después la CCC [Corriente Clasista y Combativa]. La huerta era parte de sus estrategias, dentro de todo el conjunto de estrategia de sobrevivencia, de vida y demás, la huerta es parte. Y otros emprendimientos vinculados al tema agropecuario: cría de gallinas, elaboración de conservas. Sobre todo hablo de La Matanza, que es donde laburaba yo por esos años. Es cierto que hay muy poco escrito (entrevista a un técnico extensionista del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, con treinta años de trayectoria de trabajo en el Área Metropolitana de Buenos Aires).

En ese sentido creemos que, por esos años, los movimientos populares urbanos no priorizaban el problema de la soberanía alimentaria como agenda de lucha. Durante ese periodo recién empezaba a instaurarse el monocultivo de soja, la siembra directa y el paquete tecnológico transgénico. Empresas agrícolas en conjunto con reparticiones públicas impulsaban donaciones de porotos de soja para abastecer a los comedores como estrategia de legitimación. La cuestión alimentaria para estos sectores se circunscribía a la demanda de acceso a los alimentos. Tampoco la problemática ambiental formaba parte de la agenda de los movimientos piqueteros.

Las apuestas más fuertes de los movimientos de desocupados se enfocaron en los emprendimientos productivos vinculados a la construcción, como las bloqueras, emprendimientos de autoconstrucción, herrerías y carpinterías, y los vinculados al comercio local, como los emprendimientos textiles, panaderías y almacenes populares. La búsqueda se centraba en recuperar “la cultura del trabajo” de la fábrica y recomponer la subjetividad laboral, fundamentalmente en los varones, cuyo rol en la sociedad atravesaba por una fuerte crisis. En ese contexto, las huertas no llegaban a visualizarse como “emprendimiento productivo”, por lo que no eran específicamente priorizadas.

Nuestra cercanía a la lucha por la tierra tenía que ver con que los compañeros no perdieran el techo en la ciudad, pero sí articulábamos, muy remotamente, con algunas experiencias en el conurbano. Nosotros empezábamos a ser la expresión de los piquetes en la ciudad de Buenos Aires. No teníamos las redes que hay hoy, el acceso a esa información siempre costaba más, pero algunas experiencias [de huerta] ya había en la zona de Villa Corina, lo que era en ese momento el Movimiento Resistir y Vencer que después fueron Movimiento Evita. Algunas cosas nos llegaban de lo que hoy es el [Frente Popular Darío] Santillán, que en aquellos años era la Aníbal Verón, con algunas huertas comunitarias, pero de hiper subsistencia estamos hablando... Nosotros nos poníamos a desarmar pallets, porque era lo que se conseguía en La Boca, y ellos se ponían en los terrenos del conurbano a tratar de tirar alguna semilla (entrevista a referente histórico del Movimiento Popular Los Pibes, entre 40 y 50 años, actualmente cumpliendo funciones de coordinación política y territorial).

En cierto sentido, la vinculación con la problemática de la soberanía alimentaria y la agroecología era una agenda que todavía se circunscribía a los productores rurales. En los movimientos urbanos aparecía vinculada a las acciones de solidaridad con los movimientos campesinos, que cobraron mayor visibilidad hacia el final de este ciclo. Tendrían que pasar algunos años más para que sujetos campesinos y urbanos confluyeran en una misma identidad como trabajadores de la economía popular, unificando también la concepción de las luchas.

En paralelo, las experiencias que se fueron organizando en torno a las prácticas agrícolas en las ciudades y ámbitos urbanos fueron dando forma a un sector mayormente identificado con la “agricultura urbana”. Como ya señalamos, este se entreteteje entre mundos de sectores populares y sectores medios, que encuentran en la huerta un dispositivo para vehiculizar una diversidad de aspectos que van desde el acceso a los alimentos sanos, el activismo ambiental y la disputa en torno a los espacios urbanos (Gallardo Araya, 2016).

En síntesis, más allá de las múltiples experiencias de agricultura urbana que se desarrollaron durante este período, es posible afirmar que no hubo una política específica de desarrollo de huertas. Podríamos decir, parafraseando a Coraggio (2004), que las experiencias de producción agrícola en la urbanidad eran para los movimientos sociales un dispositivo más ante la “emergencia”, que una “estrategia” propia de construcción política.

## Ciclo de reconfiguración nacional-popular del Estado (2003-2015). De desocupados a trabajadores de la economía popular (en el campo y la ciudad)

Durante este ciclo, el proceso de estabilización de la conflictividad social fue configurando un nuevo mapa de las economías populares urbanas. Proveniente del mismo espectro de la política institucional fuertemente deslegitimada, Néstor Kirchner demostró rápidamente signos de ruptura con la tradición neoliberal anterior y se constituyó como uno de los artífices de la conformación de gobiernos que se denominaron “progresistas” en la región latinoamericana. Una serie de definiciones<sup>8</sup> generaron la simpatía de un gran espectro de los movimientos sociales, mientras que otros sostuvieron posiciones críticas.<sup>9</sup>

La propuesta de gobierno del kirchnerismo, si bien con modificaciones a lo largo de sus tres mandatos, se caracterizó por la recuperación de la intervención estatal en el desarrollo de la economía desde una perspectiva de desarrollo nacional, con un discurso fuerte de regeneración del trabajo y una activa política de transferencia de ingresos a los sectores trabajadores y pobres.

8 Nos referimos a la reivindicación de los derechos humanos vulnerados durante la última dictadura militar, la renovación de la Corte Suprema, el rechazo al Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) impulsado por Estados Unidos, el acercamiento al gobierno de Venezuela y Cuba y los emergentes “progresismos” de la región, entre otros aspectos.

9 Esto dio lugar a un fuerte debate entre las organizaciones populares –con gran resonancia en intelectuales y ámbitos universitarios– acerca de cuál debía ser el posicionamiento en relación al Estado: los “autonomistas” y los otros, cuya identidad no tenía una simbología concreta aún, pero que se identificaba con la línea del gobierno.



Si bien se intentó evocar al primer peronismo, el mundo había cambiado: la industria nacional se encontraba desmantelada y el Estado había sido desguazado en sus principales capacidades regulatorias. El modelo de desarrollo que resultó posible tuvo una fuerte sustentación en la exportación de materias primas y el financiamiento del consumo, sin posibilidad de transformar matrices estructurales (Svampa, 2016).<sup>10</sup>

Las experiencias y prácticas económicas desarrolladas durante este período por las organizaciones de los trabajadores desocupados atravesaron distintos momentos. Durante los primeros años de gobierno de Néstor Kirchner, hubo un gran despliegue de experiencias que se volcaron a trabajar fuertemente la problemática de la vivienda y el hábitat,<sup>11</sup> así como también se desarrollaron importantes acciones vinculadas al trabajo de formación y educación (fortalecimiento organizativo, alfabetización, terminalidad educativa y formación política). Otro tipo de estrategias de estos primeros años apuntaron al fortalecimiento de aquellas incipientes experiencias productivas mercantiles –con mayor o menor tinte autogestionario– iniciadas en la etapa anterior. Estas empezaron a estar acompañadas con financiamiento del Estado, sin dudas algo contrastante con la dinámica estatal del período anterior. No obstante, no existió una planificación específica en cuanto al desarrollo de entramados de producción, distribución y consumo, sino que se acotaron a una mirada microeconómica de la unidad productiva, dejando a los emprendimientos librados a la lógica del mismo mercado que los había excluido (Coraggio y Loritz, 2022).

En relación con la producción de alimentos en la urbanidad, las organizaciones mantuvieron una priorización similar a la realizada durante el período anterior. Existieron, sin embargo, algunos movimientos que desarrollaron experiencias de producción de alimentos con diversos apoyos de programas y políticas estatales. Un antecedente significativo de ello es la experiencia de un programa impulsado por el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) en los primeros años de los 2000 que apoyaba la creación de almacenes populares a partir de una oferta de alimentos diversos, a bajo costo y provenientes de emprendimientos populares. En ese contexto, hubo movimientos que desarrollaron experiencias de producción agrícola urbana para abastecer a esos almacenes, por ejemplo, en el municipio de La Matanza.

En La Matanza hubo algo interesante, un acuerdo entre la FTV y el INTI, yo no recuerdo si le llamaban almacenes populares, fue interesante porque fueron almacenes en los barrios, que vendían a precios populares alimentos y otras cosas, y la idea era producir parte de esos alimentos en los barrios. Se laburaba con huerta, con gallinas, con panificados y demás. Y se articulaba con nosotros, con el INTA. Fue una linda experiencia (entrevista a un técnico extensionista del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, con treinta años de trayectoria de trabajo en el Área Metropolitana de Buenos Aires).

<sup>10</sup> Hasta qué punto fue la estrategia elegida y hasta dónde fue “lo posible” de hacer es materia de debate.

<sup>11</sup> Para dimensionar lo significativo del desarrollo de proyectos de hábitat de la época, vale la pena detenerse en las experiencias de la organización Tupac Amaru desde la CTA de Jujuy, el Movimiento de Ocupantes e Inquilinos (MOI) también de la CTA, el proyecto Sueños Compartidos de Madres de Plaza de Mayo, entre muchos otros.



Ahora bien, se trató de experiencias puntuales y no de una línea de trabajo generalizada, como sí lo constituía el hábitat y el desarrollo de microemprendimientos mercantiles.

En síntesis, el despliegue de experiencias productivas durante los primeros años se fue reconfigurando al ritmo del repliegue y recomposición de los propios movimientos de trabajadores desocupados, que de a poco fueron abandonando su identidad en torno al “no trabajo”. En 2009 se creó el Programa Argentina Trabaja, que buscaba orientar la contraprestación laboral asociando los planes sociales a la conformación de cooperativas de trabajo. Si bien en lo discursivo significó un reconocimiento de la persistencia de un enorme conjunto de trabajadores que el mercado de trabajo no lograba absorber, acompañado de una propuesta para la generación de trabajo desde el Estado, no contemplaba instrumentos específicos para el desarrollo productivo de este sector. Por lo tanto, la transformación del “plan social” en “trabajo” resultaba deficiente. El diseño del programa implicaba la definición centralizada de los planes de trabajo que se reducían a actividades de mejora de limpieza en los barrios (Hopp, 2018) y se propugnaba que las “unidades ejecutoras” desde donde se coordinaban las cooperativas de trabajo mayormente estén bajo el control del Estado, o bien nacional o local, generando fuertes tensiones con los movimientos sociales (Longa, 2019). Más allá de procesos interesantes de formación (en alianza con universidades públicas), resultaron pocas las experiencias que lograron concretar procesos de trabajo y producción real en los territorios a partir de este programa.

Mientras tanto, otros sectores de este universo fueron avanzando en nuevas instancias de reivindicación. El Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), nacido al calor de la organización del sector cartonero de la Ciudad de Buenos Aires, demuestra otra vía para la mejora de las condiciones de estos trabajadores. Esta vía no implicaba *per se* la puesta en marcha de “nuevas” actividades productivas y de trabajo (como representaban los microemprendimientos asociativos mercantiles), sino que partía de las propias actividades “inventadas” por los excluidos como estrategia de supervivencia ante la crisis, para iniciar un camino de organización, dignificación y conquista de derechos.

Con la creación de la ya mencionada CTEP en 2011, se empezaron a visibilizar una diversidad de actividades productivas de los sectores populares en ámbitos urbanos y rurales, que existían al margen de la formalidad y que, sin embargo, involucraban a una gran cantidad de personas, presentaban niveles importantes de generación de trabajo, de circulación de dinero, y cumplían un rol fundamental en la reproducción de la vida de millones de argentinos. Bajo la consigna “tierra, techo y trabajo”, vendedores ambulantes, cartoneros, costureros de talleres textiles, productores rurales, ladrilleros, trabajadores de comedores, etc. empiezan a formar parte de un mismo sector de “economía popular”, pugnando por mayor protagonismo en el diseño de políticas públicas orientadas a su desarrollo.

En síntesis, en este periodo la confluencia de organizaciones urbanas y rurales en un mismo frente reivindicativo empezó a vehiculizar también un intercambio de miradas, problemáticas y agendas de lucha. Hacia el final de este ciclo, ahora sí, la soberanía alimentaria y la agroecología se empezaron a incorporar como tema estratégico en las organizaciones sociales de trayectoria urbana. Un elemento significativo fue la irrupción de los trabajadores migrantes de los cinturones hortícolas periurbanos en la escena pública, que empezaron a adquirir mayor visibilidad. Estos sectores, responsables de

abastecer de verduras frescas a las grandes ciudades, habían permanecido invisibilizados en etapas anteriores. Los reclamos frente a sus precarias condiciones de producción derivaron en un importante movimiento reivindicatorio, que tendrá gran protagonismo en los primeros años del siguiente ciclo.

## Ciclo del modelo de ajuste fiscal con endeudamiento externo (2015-2023). Prácticas agrícolas urbanas como vehículo para los cuidados comunitarios y ambientales

Este período tiene la particularidad de comprender dos gestiones de signo político opuesto: la Alianza Cambiemos de Mauricio Macri, como espacio de “nueva derecha populista” (Muñoz y Villar, 2017), y el frente de alianzas del peronismo (Frente de Todos), de tinte “progresista”, que llevó a Alberto Fernández a la presidencia. Ambos representan continuidades, tales como la política regresiva en términos del lugar que ocupa el salario en la distribución del ingreso (la pérdida de su poder adquisitivo) y el condicionamiento externo a partir del endeudamiento asumido con el Fondo Monetario Internacional por Mauricio Macri y avalado por Alberto Fernández.

No obstante, destacamos del mandato de Macri el momento en que se introdujeron nuevas doctrinas de seguridad nacional, que apuntaron a reposicionar la imagen de las fuerzas de seguridad, al mismo tiempo que orientaron la defensa nacional hacia el “factor del enemigo interno” (Tokatlian, 2018), tomando las variables “terrorismo” y “narcotráfico” como fundamento de todo tipo de delito y/o protesta social. Con este argumento, un conjunto amplio de sectores sociales (pueblos originarios, militantes de organizaciones sociales, participantes de protestas sociales y partidos políticos) empezaron a ser considerados “enemigos internos”, siendo blancos de ostentosos operativos represivos. Este escenario nos acerca a la definición que trabajamos de Lazzarato y Alliez (2021) sobre el paradigma de la *guerra contra las poblaciones* y que observaremos a través de los casos analizados.

Del gobierno de Alberto Fernández cabe destacar el contexto de la pandemia del COVID-19, como acontecimiento que atravesó gran parte de su gestión.

Observando al sujeto bajo análisis durante este período, se destacan los procesos de unidad generados en lo político- gremial, que tuvieron su correlato en las prácticas de trabajo y el desarrollo de circuitos productivos.

Durante los años de macrismo, las distintas “ramas de producción” que ahora compartían un mismo espacio de representación en la CTEP estuvieron signadas fuertemente por la crisis alimentaria provocada por el modelo de ajuste económico. Las protestas del nuevo sujeto campesino de los cinturones hortícolas periurbanos irrumpieron con los “verdurazos” en la Plaza de Mayo como acción de protesta, promoviendo el acercamiento de experiencias urbanas en el debate de la soberanía alimentaria y la agroecología, las cuales empezaron a estar en boca de referentes barriales de los sectores populares del Gran Buenos Aires, así como también en el de la opinión pública en general.

Los recursos provenientes del Estado se focalizaron en mayor medida en la asistencia alimentaria a comedores y merenderos, dándose una confluencia de circunstancias que favorecieron el despliegue de estrategias de articulación entre organizaciones urbanas y rurales a partir de la cuestión del abastecimiento popular. Desde la mirada de las organizaciones urbanas, la asistencia alimentaria promovida por el Estado empezó a ponerse en cuestión, generando mayor concientización respecto a la calidad de los alimentos destinados a la asistencia, su procedencia, el tipo de alimentación que esto promueve y, en definitiva, el modelo productivo subyacente relacionado a la producción de alimentos. Si en la demanda de alimentos de los años 1990 y 2000 lo que se negociaban eran cantidades, en estos años se empezó a visibilizar el derecho a una alimentación sana, que priorice el trabajo de los trabajadores de la economía popular (tanto rurales como de cooperativas y fábricas recuperadas). Los “bolsones de verdura”<sup>12</sup> de los horticultores familiares y los productos de las cooperativas empezaron a circular por las organizaciones de base, así como también en diversidad de circuitos de comercialización para que los productos lleguen a los barrios (ferias, almacenes populares, nodos de consumo), no sin dificultades.<sup>13</sup>

En este contexto, resulta relevante volver a señalar la influencia del Papa Francisco en las ideas y discursos que empiezan a formar parte de las organizaciones nucleadas en la CTEP. En la Carta Encíclica *Laudato Si', Sobre el cuidado de la Casa Común* difundido en 2015, Francisco no solo advierte acerca de la crisis climática, sino que la relaciona directamente con el sistema económico capitalista y su crítica a los “adoradores del Dios dinero”. Esto contribuye y habilita un posicionamiento de los sectores populares en una agenda ambiental que empezaba a instalarse con más fuerza al interior de toda la sociedad pero que, hasta el momento, no había formado parte de las demandas y luchas de los sectores desocupados que reclamaban por trabajo. En ese marco, se amplió el espectro de las actividades y proyectos de trabajo que tuvieron “lo ambiental” como eje, desde un sentido crítico y popular, anclado, a su vez, en la urbanidad más cruda y profunda. El sector de los cartoneros, devenidos en recicladores urbanos, se involucró en la agenda ambiental, posicionándose como “promotores ambientales” que recuperan el descarte material de la sociedad que tiene acceso al consumo, reutilizando ese material y mitigando la contaminación. La “economía circular” como discurso se sumó a las demandas de dignificación del trabajo de los cartoneros.

Otro emergente que incide en el despliegue de experiencias productivas y de trabajo de este universo se da con el crecimiento de los movimientos feministas. La visibilización de las desigualdades entre géneros y los consensos patriarcales que históricamente vulneran a las mujeres se pone en cuestión transversalmente en la sociedad, repercutiendo también en las dinámicas de organización de los sectores y economías populares. En los emprendimientos productivos y de trabajo empieza a ponerse en valor el rol innegable que tienen las mujeres en estas economías, tanto desde el sostén de las actividades

12 Se trata del dispositivo de venta directa que crearon las organizaciones de horticultores para saltarse al intermediario. Es un circuito en donde los productores cosechan una diversidad de hortalizas, mayormente con acompañamiento técnico estatal o de la propia organización, con alguna estrategia de transición hacia la agroecología, que es comercializado de manera directa en redes de consumidores, mayormente de poder adquisitivo medio.

13 Todos estos mecanismos ya existían en otros ámbitos. Lo que señalamos es que empiezan a desarrollarse con más fuerza en los sectores de la economía popular organizada de los barrios pobres del Área Metropolitana de Buenos Aires.

laborales, como en relación con el cuidado doméstico dentro de sus familias y el cuidado comunitario en los barrios. Así es como se empiezan a valorar las tareas vinculadas a la atención de comedores y merenderos y se inicia un debate en torno a qué se considera “trabajo”, qué se entiende como “proceso productivo”, o bien cuál es el “trabajo socialmente reconocido”. Al mismo tiempo, se produce un cuestionamiento a la masculinidad de las conducciones y dirigencias políticas, dando lugar a la emergencia de nuevas referentes mujeres que empezaron a ocupar lugares de liderazgo.

Las medidas de aislamiento social obligatorio que se dispusieron para evitar la propagación del virus constituyeron, sin dudas, un “estado de excepción” que facilitó la visibilidad de la fractura social que se venía produciendo al interior de la sociedad argentina. Mientras que, para algunos, el “quedarse en casa” cumpliendo el aislamiento social significaba adecuarse a las restricciones de circulación desde el confort del hogar, para otros se tornaba prácticamente imposible dadas las condiciones de precariedad y hacinamiento de sus viviendas. Y, lo que aún era peor, significaba la interrupción abrupta de las actividades laborales de todo un sector de la economía cuyas relaciones laborales transcurrían por fuera de la formalidad salarial (nuestras retratadas “economías populares”). Las medidas de salvataje implementadas por el gobierno con el subsidio IFE (Ingreso Familiar de Emergencia) demostraron la subvaloración que la burocracia estatal tenía de este sector, ya que se estimaba en alrededor de tres millones de personas, a lo que finalmente terminaron siendo casi nueve millones de personas que efectivamente cumplían con los requisitos (Página 12, 08/06/20<sup>14</sup>).

En ese contexto, la presencia de las organizaciones de trabajadores de la economía popular, así como todo el conjunto de formas comunitarias y organizativas con presencia territorial, jugaron un papel clave en el transcurso de la pandemia. No solo en términos de cubrir la ausencia estatal en los territorios, cuyas plantas de trabajadores se encontraban mayoritariamente en sus hogares, sino también en la profundización de relaciones comunitarias que demostraban cierta autonomía en su despliegue. El parate de actividades habituales y la centralidad de la interdependencia (o dicho de otra manera, la evidencia de que la unidad doméstica en los barrios no era la familia sino el barrio mismo, la comunidad misma, la organización) le dio un impulso particular al despliegue de actividades de trabajo en clave comunitaria y colectiva, retomando el planteo de Gutierrez Aguilar (2017) como entramados “populares comunitarios”.

En ese contexto, se empezaron a institucionalizar un conjunto de nuevas actividades, como los “servicios sociocomunitarios” (atención de merenderos y comedores, tareas de cuidado, entre otros), así como también la puesta en práctica de experiencias de huerta en distintos espacios urbanos durante todos estos años. Mediante diversas estrategias, se multiplicaron y fortalecieron espacios como “polos productivos”, “polos agroecológicos”, “unidades de producción”, “colonias agroecológicas”, que recuperaron predios, tomaron terrenos o refuncionalizaron espacios propios y/o ya recuperados, que son gestionados por los propios emprendimientos y movimientos sociales. A continuación, una breve descripción de estas experiencias.

---

14 Página 12. (08/06/20). IFE: este lunes comienza el segundo pago. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/270935-ife-este-lunes-comienza-el-segundo-pago>

## **Economías, territorio y resistencias en economías populares a través de sus prácticas agrícolas urbanas en los años recientes**

Teniendo en cuenta esta historización, en este apartado describiremos los casos analizados y las prácticas agrícolas urbanas desplegadas durante el período estudiado.

### **Movimiento Popular Los Pibes y la Huerta Martín “Oso” Cisneros (La Boca, CABA)**

El Movimiento Popular Los Pibes es una organización surgida al calor de los movimientos de trabajadores desocupados y piqueteros a mediados de los años noventa y con un despliegue muy rico de experiencias de organización en torno al trabajo durante casi treinta años, con localización en el barrio de La Boca de la CABA. Fueron parte de la creación de la Central de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) en 2011, iniciativa que interpretaron como un avance significativo en la reivindicación de los derechos de los trabajadores y una forma novedosa de organización.

Como la mayoría de los movimientos sociales urbanos, el reclamo por asistencia alimentaria había conformado una práctica orientada a la entrega de alimentos y a la gestión de merenderos y comedores. No había un debate sobre las condiciones de producción y el tipo de alimentación que se recibía. A partir de la llegada del macrismo a la presidencia en 2015, y debido al rápido deterioro de las condiciones económicas que afectaron fuertemente a los sectores más humildes, se inició en esta organización un debate acerca de la necesidad de generar capacidades para el autoabastecimiento de los elementos esenciales, principalmente el alimento como horizonte a futuro. En esta etapa se produjo una afinidad con los discursos del Papa Francisco y se empezó a tomar con fuerza la idea de “crisis civilizatoria” como característica de la época, incluyendo la mirada ambiental. La interpretación acerca de la reorganización del tablero regional y global pronosticaba momentos de profundas adversidades para los sectores populares en los tiempos venideros.

A diferencia de otros tiempos, cuando desarrollar una huerta era una actividad asociada a una cultura “verde” propia de los sectores medios, sin mayor relevancia para sus construcciones políticas, el escenario de esos años trajo por primera vez la necesidad de cultivar alimentos como una estrategia de acción priorizada, en clave de generar condiciones que permitieran desarrollar experiencias para achicar la dependencia a bienes y servicios externos, es decir, lograr mayor autonomía, en particular, del alimento. El armado de una huerta en el predio lindero a la Cooperativa de Vivienda de la organización,<sup>15</sup> que había funcionado como obrador de la construcción del edificio y donde ya se había armado una feria de alimentos y productores del sector, resultó en una estrategia apropiada para la formación de los militantes en la proyección de experiencias de producción en otros lugares, algo que nunca antes se había

15 Tal predio era propiedad del Gobierno de la Ciudad, al cual la organización tenía acceso mediante un comodato para la construcción de las viviendas.

planteado como alternativa. En palabras de uno de sus dirigentes, esto tuvo que ver con el momento de crecimiento en los niveles de organización y conciencia de los movimientos populares.

Ese sujeto empezó a entender en algún momento que tenía que recorrer determinados ejes: la lucha medioambiental, la construcción de una agricultura familiar, de una experiencia que nos permitiera garantizar una mejor alimentación, pero también la autonomía para que los nuestros puedan comer. Que no tengan que padecer lo que en los '90 era el mate dulce, porque el azúcar te tapaba el hambre; la pasta y la harina porque eso te llenaba. Las comidas muy aceitosas. Que no tenía que ver con nuestra historia, donde se comía mejor hace tiempo atrás. Que tenía que ver con sobrevivir, como papear en los tiempos de crisis. Esas experiencias nos fueron haciendo entender que teníamos que recorrer otra economía que la que nos proponían. No sé si tanto intelectualizado, pero casi como sentido común. Como autonomías del sentido común muy ligado a esa tripa de nuestra base, esa tripa que tiene el subsuelo de la patria sublevada, del amor, lo comunitario no tanto desde la intelectualización, sino desde las mejores vísceras de los trabajadores y de los humildes (entrevista realizada en mayo de 2023 a dirigente del Movimiento Popular Los Pibes, varón de alrededor de 60 años de edad).

Por otra parte, el intercambio con organizaciones campesinas que permitió la participación dentro de la CTEP fortaleció la solidaridad entre ambas ramas de trabajadores y amplificó la conciencia de las militantes del Paseo –la mayoría mujeres– en relación con el problema de la soberanía alimentaria y el modelo productivo.

Antes no sabíamos lo que significaba Bayer, más que el remedio que íbamos a comprar. Había una empresa que estaba manipulando todo, Monsanto. Íbamos contra todo, esa cosa de la agroecología, el agua, la tierra, la semilla, ¿viste? Pero era todo: ir, ir, ir y apoyar la lucha, pero sólo sabíamos lo que nos decían. Y entonces todo eso que uno va aprendiendo, la teoría, ¿por qué no acá? Hasta que un día decidimos poner en práctica todo lo que hablamos... Era demostrar que se puede hacer también. Éramos como 20 compañeros, todos pilas arriba (entrevista realizada en octubre de 2022 a militante de la Huerta Martín “Oso” Cisneros, mujer de aproximadamente 50 años y encargada de las tareas cotidianas de la huerta).

En el armado de la huerta participó un grupo de veinte militantes aproximadamente. Se recibió asistencia técnica de organismos públicos<sup>16</sup> y se inició un proceso de formación en agroecología. Luego de dos o tres meses se cosecharon los primeros cultivos.

Durante las medidas de aislamiento social durante la pandemia la feria del “Paseo” debió discontinuar su funcionamiento, pero la huerta siguió activa, con algunos pocos militantes a cargo que realizaban turnos. Allí se armó una olla popular y la huerta se convirtió en un “refugio verde” para militantes y

---

<sup>16</sup> Se articuló con el Programa ProHuerta y el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.



vecinos/as que continuaron cuidándola. También durante esta etapa se fortalecieron espacios productivos diversos en otras partes del país, muchos de los cuales consolidaron cultivos de huerta y granja.

En síntesis, la huerta en esta organización refleja un momento en los ensayos de construcción política, *aggiornado* a la particular interpretación de la crisis del capitalismo en esta etapa.

Tenemos que defender lo que construimos, porque el enemigo ya sabe que cuando armamos una huerta comunitaria, no nos quedamos en el simple hecho de la soberanía alimentaria, o de tener una alimentación sin agrotóxicos, sino que todas estas experiencias son vehículos hacia la construcción de otro mundo posible (entrevista realizada en mayo de 2023 a dirigente del Movimiento Popular Los Pibes, varón de alrededor de 60 años).

**Figura 1. Huerta Popular Martín “Oso Cisneros”. De fondo, mural del Oso Cisneros junto a Maximiliano Kosteki y Darío Santillán.**



**Fuente:** imagen tomada durante el trabajo de campo (abril 2021).

**Figura 2. Huerta Popular Martín “Oso Cisneros”.**



**Fuente:** imagen tomada durante visita junto al Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (FFyL-UBA) y el Programa de Extensión de Huertas Escolares y Comunitarias (FAUBA) (noviembre 2022).

## Movimiento Evita de San Isidro y el Polo Productivo Arenaza (San Isidro, Buenos Aires)

El Movimiento Evita nace como tal en 2006, de la convergencia de vertientes de la militancia de los años setenta, del peronismo justicialista y del movimiento piquetero de los años noventa, con el objetivo de conformar una base de sustentación del gobierno de Néstor Kirchner. Es una organización masiva de carácter nacional, con gran capilaridad territorial y alta capacidad de movilización, fundamentalmente en las barriadas del Gran Buenos Aires, cuyo objetivo es representar a “los últimos de la fila”. Los/as militantes se nuclean en función de su pertenencia al colectivo de jóvenes (Juventud Peronista Evita), mujeres (Frente de Mujeres Evita), estudiantes secundarios, diversos frentes de profesionales (Mesa de Economía, Centro de Estudios Laborales) y trabajadores de la economía popular, entre otros. Este último resultó ser una instancia fundamental de la organización que –como se relató anteriormente– derivó en el armado de la CTEP en 2011, junto con el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) y otro conjunto de movimientos populares. Su base social más importante se ubica en las barriadas de los distritos del Conurbano Bonaerense.



Dirigentes e integrantes del Movimiento Evita formaron parte de la gestión de los gobiernos kirchneristas, principalmente en la cartera de Desarrollo Social a nivel nacional, donde se destaca el ya mencionado Programa Argentina Trabaja, que le permitió al Movimiento desplegar una gran presencia territorial, pero al mismo tiempo con dificultades para el desarrollo de procesos productivos reales. Con esa experiencia, al volver el Movimiento Evita a la gestión del Ministerio de Desarrollo Social en 2019, se desarrolló otro programa denominado “Potenciar Trabajo” que le imprimió un sentido más productivo a la política social, contemplando además del complemento salarial para cada trabajador, la inversión en insumos, maquinarias e infraestructura para el desarrollo de procesos productivos de la economía popular (Ferrari Marengo, 2020). Una de las estrategias del Movimiento Evita para impulsar estos procesos fue el fortalecimiento de “polos productivos” en predios de grandes dimensiones. El Polo Productivo Arenaza, en la localidad de Boulogne, San Isidro, es reflejo de ello.

El predio donde funciona el Polo Productivo Arenaza tiene 15 has. de lo que antiguamente fuera la quinta de la familia Rolón, una de las familias pioneras de la zona en el siglo XIX. En 1937 el predio fue rematado y comprado por el Estado nacional (lo que entonces fuera la cartera de Desarrollo Social), en donde se sucedieron distintas instituciones abocadas a la guarda de huérfanos e infancias vulnerables, hasta 2006, cuando el predio quedó prácticamente en estado de abandono. Luego de un derrotero de disputas entre el gobierno nacional, el municipio y la Ciudad de Buenos Aires por el usufructo del predio, una parte se transformó en parque público y otra parte siguió en estado de abandono, generando problemas de inseguridad y contaminación en el barrio.

En 2017 el Movimiento Evita de San Isidro junto al MTE de esa zona, que conformaban la “CTEP Zona Norte”, definieron ocupar el predio (con algún tipo de autorización o acuerdo con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación) a partir de lo cual se inició un trabajo para acondicionar las instalaciones del predio y organizar el trabajo de nuevas unidades productivas. Cada organización desarrolló sus propios emprendimientos por separado, compartiendo el espacio.

El Movimiento Evita de San Isidro puso en funcionamiento distintas unidades de trabajo orientadas a la producción de alimentos: la huerta-vivero, la chacra y el gallinero. Las restantes son el Espacio de Primera Infancia (EPI), como espacio de cuidado para las niñeces de quienes trabajan en el predio; la cocina-comedor, que elabora comidas también para quienes trabajan en el predio; el grupo de mantenimiento; un espacio educativo de finalización de estudios secundarios; una cooperativa textil y una panadería. También funciona una vez por semana un puesto de venta directa de la producción primaria del predio. Al momento del relevamiento, trabajaban allí alrededor de 1.100 personas, divididas en diversos turnos, la mayoría de ellas, mujeres.<sup>17</sup>

Según las entrevistas realizadas, la posibilidad de hacer uso de un predio adquiere un sentido vital para el desarrollo del trabajo en la economía popular y, en particular, en la dinámica que ofrece la

17 Para un análisis de los procesos de subjetivación laboral de los trabajadores del Polo Productivo Arenaza desde una mirada de la economía social y solidaria, ver la tesis de maestría de García (2022).

generación de trabajo desde los programas sociales. Genera las condiciones para desarrollar diversos emprendimientos y sumar la mayor cantidad de compañeros posibles.

Armar un espacio para que los programas pudieran tener un espacio verdadero y real para que esos compañeros pudiesen percibir un salario [social complementario]. El trabajo ordena un montón a los programas sociales. Si no tenés un lugar donde prestar el servicio, es más difícil (entrevista realizada en febrero de 2023 a una referente del Movimiento Evita de San Isidro, mujer de entre 30 y 40 años, responsable política en el territorio).

Tal como señalamos, la implementación del Programa Argentina Trabaja había significado una mala experiencia que no se quería reeditar. No se habían podido desarrollar experiencias productivas, lo que terminó en una desmoralización y desmovilización de los compañeros (Longa, 2019). “Tener un lugar físico es muy importante para nosotros, porque si no tendríamos que andar por todos lados [...]. No queremos estar a la deriva” (entrevista realizada en marzo de 2023 a una referente del Movimiento Evita de San Isidro, responsable de las actividades de todo el predio, mujer de aproximadamente 30 años).

En relación a eso, las personas entrevistadas señalan la importancia de que allí las compañeras podían tener un espacio de cuidado para sus hijos, trabajar tranquilas, almorzar todos los días en el trabajo e irse con dos comidas “ya resueltas” a continuar la jornada. Estos cambios son percibidos como una mejora sustancial en las condiciones de trabajo y de vida logradas en esta etapa.

La “chacra” y la “huerta-vivero” fueron una de las primeras actividades que se iniciaron, a modo de consolidar el trabajo dentro del predio. El “gallinero” por su parte, se especializó en la producción de huevos de campo, funcionando como centro de cría del componente de granja del Programa ProHuerta.

En todos estos emprendimientos, los productos obtenidos se destinan, por un lado, a la cocina del Polo Productivo, también a los propios trabajadores y, si hubiese excedentes, se comercializan en la feria de los días viernes. En el horizonte, siempre existe la proyección de ampliar la producción para “hacer un puchito más” que complemente el ingreso de base.

En las entrevistas realizadas, se notó una gran valoración acerca de las posibilidades de aprender y formarse que brinda cada unidad productiva en el predio, dando lugar a que los compañeros “progresen” o aprovechen nuevas oportunidades (“nunca sabés para dónde puede derivar”).

Tal como señala García (2022) a partir del estudio de las subjetividades laborales presentes en los trabajadores del Polo Productivo Arenaza, se comprueba la emergencia de sentidos del trabajo que confrontan con la mirada hegemónica sobre estos sujetos, en tanto “planeros”, “vagos” y demás adjetivos denigrantes: “se vislumbran aconteceres de horizontes colectivos de lucha y de satisfacción de necesidades a partir del trabajo cooperativo popular como forma legítima de vida” (García, 2022: 134).

**Figura 3. Sector “chacra” agroecológica del Polo Productivo Arenaza.**



**Fuente:** imagen facilitada por la Luciana Alonso de INTA San Martín (2021).

**Figura 4. Mural con el logo del emprendimiento avícola del Polo Productivo Arenaza.**



**Fuente:** imagen tomada durante el trabajo de campo (marzo 2023).



## La Cooperativa de Recicladores Urbanos del Oeste y el ecoparque de los recicladores (Caballito-CABA)

Esta tercera experiencia da cuenta de otro de los recorridos realizados por los trabajadores expulsados del mercado de trabajo durante los años noventa: los llamados “cartoneros”. El derrotero de la organización de este sector se fue dando al calor de diversas regulaciones estatales sobre la gestión de residuos urbanos en la Ciudad de Buenos Aires, fruto de los procesos de lucha que, de manera más o menos organizada, fueron dando visibilidad a la cuestión. Se abrió así un camino de reconocimiento y formalización del trabajo de los cartoneros como “recicladores” y luego “recuperadores” urbanos, dentro de las políticas de higiene urbana del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.<sup>18</sup>

Las tres organizaciones más importantes que representaron al sector fueron, por un lado, el Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) que, como señalamos, emerge de la experiencia cartonera; la Cooperativa El Ceibo, por otro lado, y la Cooperativa de Recuperadores Urbanos del Oeste, vinculada al Asociación de Trabajadores del Estado (ATE) de la Ciudad de Buenos Aires.

A diferencia del camino desarrollado por el MTE, orientado en la conformación de un sindicato nuevo para estos trabajadores reconocidos ahora dentro del sector de “economía popular”, la Cooperativa de Recicladores Urbanos del Oeste promovió el reconocimiento de la identidad de los recicladores como trabajadores estatales, a medida que se fue formalizando su función y, de esa manera, la representación sindical se vehiculizó a través del gremio Asociación de Trabajadores del Estado. No hay una identificación en este caso con la “economía popular” como nuevo sector del trabajo. No obstante, creemos que estos matices se deben a circunstancias coyunturales, que no invalidan a su inclusión dentro del universo de análisis.

A diferencia de los procesos relatados anteriormente, el trabajo de reciclado es originalmente un trabajo individual que realiza cada cartonero “en calle” y que tiene la venta en el mercado un componente importante.<sup>19</sup> Es decir, el material reciclado tiene un valor de mercado y forma parte de una cadena productiva encargada de procesarlo para su reutilización. Actualmente, se procesan mensualmente 700 toneladas de material que son vendidos a la industria para su reciclado (Perfil, 27/5/2023).<sup>20</sup> A medida que pasaron los años, se fue promoviendo una lógica cada vez más cooperativa. La ocupación de galpones y predios desde donde procesar los materiales, hacer base, guardar los carros<sup>21</sup> y disponer de un lugar donde compartir fue significando cada vez mejores condiciones de trabajo.

18 Se trata de la Ley N° 992 de 2003, que incorpora a los recuperadores urbanos en el sistema de recolección, creando un registro. Luego con la sanción de la Ley denominada “Basura Cero” en 2005, se promueve la participación de cooperativas de reciclado en la gestión de residuos, incorporando líneas de financiamiento específicas. Años más tarde se divide la gestión de residuos húmedos y secos, conveniando con las cooperativas de recuperadores urbanos la gestión de estos últimos, política que recién se efectiviza en 2013 (Tagliafico Schamber y García, 2015). Según las entrevistas realizadas, se reconoce la política de la ciudad en la materia, como “una política modelo”, basada en la co-gestión de una política pública entre el Estado y las organizaciones sociales.

19 Para ampliar sobre el tema, ver Maldovan Bonelli (2014) y Tagliafico et al. (2015).

20 Perfil (27/5/2023), *La transformación de un baldío de recicladores urbanos a un espacio verde, público y temático*. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/la-transformacion-de-un-baldio-de-recicladores-urbanos-a-un-espacio-verde-publico-y-tematico.phtml>

21 Los “carros” son el artefacto principal mediante el cual el reciclador junta el material. Es traccionado a sangre por el propio reciclador, quien circula a pie por la calle.

En 2013, y como parte de esa búsqueda, la Cooperativa tomó un terreno lindero a las vías del ferrocarril Sarmiento en el barrio residencial de Caballito, al 1400 de la calle Yermal, que se encontraba baldío. El objetivo era desarrollar un centro de acopio alternativo al que ya poseía la Cooperativa en otro barrio ubicado en una zona más periférica de la Ciudad (Villa Soldati), que les permitiese hacer base en la zona donde se realizaba la recolección propiamente, con mejor ubicación para el acceso de los trabajadores provenientes del oeste del conurbano. El terreno es parte de la traza del ferrocarril y, en consecuencia, propiedad del Estado nacional.

Inicialmente el predio funcionó como base para guardar los carros y pesar el material. A partir de 2015, con el cambio de gobierno nacional, la tenencia del predio empezó a verse amenazada, generando un cambio de escenario. Con el pretexto del supuesto inicio de las obras que llevarían a cabo el soterramiento de las vías del ferrocarril, el gobierno de la Ciudad, en acuerdo con el gobierno nacional, desplegó distintas iniciativas para desalojar a la Cooperativa. Como la obra finalmente no pudo realizarse, también cesaron los intentos de desalojo.

Este contexto fue el puntapié inicial para impulsar un proceso de revisión, no solo de la utilidad y funcionalidad del predio de Caballito, sino también de la organización de todo el sistema de recolección de los recicladores “en calle”, que se había iniciado al calor del aislamiento social obligatoria durante la pandemia.

El “parate” que significó la pandemia en 2020, al margen de lo traumático, permitió dar un salto cualitativo en relación con el uso del predio de Caballito. Se dio un debate en relación con la necesidad de diversificar las áreas de influencia de la Cooperativa, sumando nuevos emprendimientos que ofrecieran formación de oficios en distintos rubros (carpintería, confección textil, serigrafía, sublimado, terminalidad educativa, etc.), así como poder diversificar el trabajo y no quedarse solo con la recolección de residuos. Era una preocupación no poder integrar a aquellos trabajadores que por la edad y estado de salud no podían continuar con la tarea de recolección en calle.

Finalmente, se apuesta por el armado de una huerta modelo, un centro de compostado, un vivero y –a diferencia de los dos casos presentados anteriormente– un parque verde abierto al público. Una actividad completamente nueva para ellos, pero que –interpretaron– podía permitir reforzar la posesión del predio, al tiempo que contribuir con la aceptación del vecino de Caballito respecto de su presencia en el barrio, posicionándose desde un nuevo rol social como protagonistas de la política ambiental.

La inversión para el desarrollo de este ecoparque “de los Recicladores”, como se denominó, fue cubierta con fondos propios de la Cooperativa y asistencia técnica propia. En una instancia posterior, se realizó la articulación con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. Las dimensiones del proyecto son muy superiores al promedio de experiencias de agricultura urbana en la Ciudad de Buenos Aires, sin dudas algo que llama la atención. Así como también el diseño “vistoso” que le imprimieron. Desde un punto de vista de política ambiental, el proyecto permite construir desde la práctica el ejercicio de la “economía circular”, destinando residuos tanto para la fabricación de compost y plantines, como para el armado de canteros.

Para el funcionamiento de cada área se convocó, por un lado, a los trabajadores exceptuados del trabajo “en calle” por motivos de salud y, por otro lado, a un conjunto de trabajadores que tienen experiencia en la producción de alimentos. El ecoparque cuenta con una laguna artificial, un monte de árboles nativos y corredores de especies autóctonas. En las visitas abiertas al público son los propios recicladores y recicladoras quienes ejercen de guía para recorrer las instalaciones del predio y transmitir desde su experiencia una mirada propia y popular del ambientalismo en la ciudad.

**Figura 5. Vista del sector de huerta del Eco-Parque de los Recicladores.**



Fuente: imagen tomada durante el trabajo de campo (diciembre 2022).

**Figura 6. Vista al sector de plantas nativas y laguna del Eco-Parque de los Recicladores.**



Fuente: imagen tomada durante el trabajo de campo (diciembre 2022).

## Principales hallazgos del estudio

A modo de síntesis, el análisis de toda la información recolectada nos llevó a identificar tres dinámicas particulares, a partir de las cuales pudimos encontrar las respuestas a nuestra hipótesis.

Nos referimos, por un lado, a las dinámicas de restitución de lo común visibles en el papel clave de lo popular comunitario como relación social presente en estas economías y que resulta relevante durante esta etapa. Estas dinámicas –nunca en estado puro y en tensión permanente– están presentes en las experiencias analizadas, tanto en la recuperación de capacidades para usufructuar espacios y bienes comunes, como en la valorización presente del trabajo asociado a la reproducción de la vida colectiva, el despliegue de nuevas formas de autonomía y la desmercantilización de necesidades. A continuación, las formas más significativas encontradas:

- Restitución del saber cultivar la tierra: responde a la posibilidad de recuperar la memoria histórica vinculada a la producción de alimentos, la relación con la tierra y la práctica del cultivo que permitía a las comunidades rurales de antaño ejercer autarquía alimentaria. Un saber entendido como “bien común”, que por las migraciones urbanas y las lógicas del desarrollo capitalista fue expropiada del saber colectivo.
- Espacios y usufructos comunes como posibilidad de autonomía: se trata del ejercicio de un usufructo común sobre el espacio y sus recursos, una forma de territorialidad de lo común, que puede remitirnos a la “tierra no cercada” ni por el mercado ni por el Estado, pero delimitada como trinchera propia. Especial mención merece el modo en que el aislamiento obligatorio durante la pandemia del COVID-19 operó en la producción y usufructo de estos espacios, en clave de lo que podríamos llamar su “comunalización”. Mientras el Estado perdía territorialidad, o bien se reducía al despliegue de sus fuerzas de seguridad y control territorial, se dio un proceso de refuncionalización de espacios, orientado a la revisión de sus propias lógicas de trabajo y a tender lazos con la comunidad.<sup>22</sup>
- Entre la producción y la reproducción: el trabajo comunitario. Nos referimos a los sentidos que intervienen sobre la categoría “trabajo” en las experiencias, así como también la idea misma de “lo productivo” asociado al concepto de trabajo. Mientras que en el capitalismo el trabajo se asume desde la productividad para el capital, y se escinde del trabajo reproductivo, al que se invisibiliza como tal y se lo reduce como espacio doméstico (confinando a las mujeres en los hogares), en las experiencias analizadas se observó una reconfiguración de estas fronteras. Aquí las tareas de cuidado vinculadas a lo reproductivo (la alimentación, el cuidado de ancianos, infancias, mujeres y lo ambiental) aparecen como un trabajo central de las economías populares, ya no sucediendo en un ámbito individual, sino en un espacio comunitario. Y resulta ser la reivindicación de esas tareas como un trabajo socialmente relevante el lugar de confluencia con las luchas feministas.

Por otro lado, encontramos que estas experiencias expresan un modo particular de ocupación del espacio como territorialidades de la defensa. Las economías populares vivencian y padecen un escenario de aumento de diversas formas de violencia, que impulsa el desarrollo de dinámicas de autodefensa y,

<sup>22</sup> Dentro de las medidas de aislamiento social obligatorio, se definieron actividades que estaban exentas de la prohibición de circulación, por considerarse “actividades esenciales”. Las organizaciones sociales que realizaban actividades vinculadas a la atención de servicios alimentarios, como comedores y merenderos, o bien como la producción de alimentos, contaban con el permiso de circulación. La recolección de residuos reciclables no se consideró esencial en un comienzo, y luego se fue habilitando de manera gradual, pudiendo dar continuidad a sus actividades en los lugares de trabajo.



en ese sentido, las prácticas agrícolas contribuyen en una suerte de construcción de trincheras. Se trata de defender no solo el territorio para la reproducción común, sino también las conquistas logradas en veinticinco años de lucha.

La ocupación y despliegue sobre estos predios tiene que ver con la posibilidad de desarrollar instancias de producción y reproducción colectiva que, al mismo tiempo, funcionen como trincheras. Trincheras desde donde resistir y defender lo construido, desde donde resistir la embestida del poder sobre las poblaciones humildes y desde donde fortalecer el tejido social comunitario. Las prácticas agrícolas urbanas, en ese sentido, han sido una herramienta útil en clave de esta estrategia ya que permiten plantar bandera de manera ágil sobre terrenos de dimensiones importantes.

Por último, encontramos que ambas tendencias (la lógica de restitución de lo común y la territorialidad de la defensa) configuran economías de la resistencia, como aquellos procesos económicos que se orientan al sustento de la vida en contextos crecientemente adversos, pero desde una base organizada y colectiva, con capacidad de planificar estrategias para sobrellevar la contingencia. Lo comunitario cobra así un sentido político, y las prácticas de subsistencia, en lugar de economías de la pobreza, se tornan en capacidades para la defensa. Estas experiencias no solo están enfrentando el desafío de desarrollar “otra economía”, organizar las prácticas económicas bajo nuevos valores y ampliando la escala. Estas experiencias se enfrentan a dinámicas de dominación que buscan su desarticulación. Y, en ese sentido, a partir de lo observado, entendemos que existe una resistencia a esa posibilidad.

## Comentarios finales

Los sucesos que ocurrieron inmediatamente después de finalizada la investigación entendemos que no invalidan lo que se pudo reflejar como imagen de un momento particular en el ciclo de más de veinte años de movilización social en torno al trabajo. En cierto sentido, la tendencia hacia la amenaza y persecución de estos movimientos se comprobaron ampliamente, así como la profundización del despojo sobre los trabajadores en nombre de un inevitable ajuste. No obstante, la emergencia de lo no visible hasta entonces nos presenta una serie de interrogantes a profundizar en futuras investigaciones.

En primer lugar, resulta imperioso comprender los motivos por los que este fenómeno de extrema derecha cuenta con amplio apoyo social, y especialmente de los sectores populares, destinatarios principales de las medidas de ajuste y achicamiento del Estado. A diferencia de la respuesta popular a la crisis de los noventa –que es el fenómeno aquí estudiado–, ¿cuáles son los motivos por los que frente a la crisis actual la salida es visualizada en rechazo hacia lo colectivo (“colectivismo”)? ¿Por qué la salida se visualiza hacia la extrema derecha? Más allá de los errores que efectivamente la experiencia “progresista” tuvo en estos años y que es necesario poner sobre la mesa,<sup>23</sup> ¿en qué medida existen dispositivos disciplinarios puestos en marcha que construyen subjetividades que refuerzan la fragmentación social y la disolución de los consensos democráticos que parecían irrevocables? ¿Son las redes sociales vehiculadoras de es-

---

23 Resulta propicio tomar los trabajos de Pablo Semán en este sentido.

tas subjetividades? Considero oportuno profundizar sobre la “guerra cognitiva” como doctrina militar actualmente puesta en marcha, basada en las formas de control de las emociones y el pensamiento del “enemigo”, y en qué medida se imprime sobre el disciplinamiento sobre el cuerpo social. ¿Al servicio de qué modelo de acumulación operan?

Un segundo aspecto consiste en seguir visibilizando la cuestión social derivada de la crisis del trabajo, que nuevamente se apartó del debate público. A la vía propuesta por los movimientos sociales, hoy emerge a la vista su contracara, esa economía informal promercado que resolvió la falta de acceso a un empleo asalariado desde un despliegue individual y meritocrático, sin apoyo estatal y bajo una racionalidad neoliberal (Gago, 2014). ¿Existen posibilidades de recuperar el empleo asalariado, como sigue proponiendo el peronismo más clásico? De asumir que no es posible por las condiciones históricas, ¿cuál es el destino que se le ofrece a más de la mitad de la población? ¿La mano invisible –y salvaje– del mercado informal, la asistencia *in-continuum* de las políticas sociales estatales, la promoción de formas comunitarias de resolver las necesidades para la vida y el bien común?

En tercer lugar, ¿en qué medida las estrategias de resistencia analizadas en este trabajo persisten o la avanzada fue de tal magnitud que venció las trincheras y defensas aquí descritas? Es innegable el “efecto estampida” que la violencia real, simbólica y económica producida sobre los movimientos sociales debilita sus espacios. También dejan visibles los flancos débiles que se venían gestando. En la investigación no pusimos el foco en esas contradicciones, si bien siempre dejamos en claro de su existencia, porque el propósito era hacer foco en aquellas pistas que nos permitieran proyectar horizontes transformadores frente a esta crisis civilizatoria. En ese sentido, ¿cuáles son los balances necesarios de estos veinticinco años? ¿Cuáles son los elementos para reorientar estrategias en este nuevo contexto? Seguramente sea una tarea a realizar fundamentalmente desde los propios sujetos y experiencias políticas, a los que la academia pueda contribuir desde una perspectiva de coconstrucción del conocimiento.

Un último punto que considero oportuno profundizar, desde una perspectiva prospectiva, es si esta crisis múltiple que se devela con el auge de las extremas derechas, y que refiere al cuestionamiento de los consensos democráticos alcanzados hasta el momento, instalando la crueldad como forma validada de sociabilidad, cristaliza el antagonismo con las formas de “lo común” como alternativa. Ante la expulsión y despojo que se evidencian y continuarán ejerciendo sobre las mayorías, ¿será el tiempo de la construcción de nuevas trincheras, nuevas territorialidades, esta vez alejadas de las megalópolis y sus dispositivos de control? ¿Serán las disputas por el territorio y la construcción de dinámicas de sociabilidad de lo común los escenarios de futuros conflictos? ¿Es la recuperación del lazo social real alejado de las plataformas virtuales una llave para enfrentar el aislamiento y la pérdida de empatía?

En ese sentido, creemos que la investigación realizada nos brinda elementos suficientes para encontrar en estas experiencias la presencia de “horizontes comunitario-populares”, en el sentido que nos plantea Gutierrez Aguilar, como medio y proyecto de replantear las relaciones sociales en los tiempos venideros.

## Referencias bibliográficas

- Argentina, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (2012). *Agricultura Urbana y Periurbana en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Creación de la Estación Experimental Agropecuaria AMBA*. Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Argentina, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (2019). *Desarrollo de Sistemas Agropecuarios Urbanos del Área Metropolitana de Buenos Aires. Plataforma de Innovación Territorial (PIT)*. Buenos Aires: Documento interno de la Estación Experimental Agropecuaria AMBA del INTA.
- Castel, R. (2002). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Chena, P. (2017). La economía popular y sus relaciones fundantes. En E. Pérsico, F. Navarro, M. Navarro, A. Geandet, A. Roig y P. Chenaeds.). *Economía popular. Los desafíos del trabajo sin patrón*, 141-159. Buenos Aires: Colihue.
- (2020). Economía popular: un modo de producción que puja por desarrollarse. *Revista Realidad Económica* (351), 9-32.
- Coraggio, J. L. (2004). *De la emergencia a la estrategia. Más allá del alivio a la pobreza*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- (2010). Pensar desde la perspectiva de la economía social. En R. Cittadini et al. (comps.). *Economía social y agricultura familiar. Hacia nuevos paradigmas de intervención* (29-106). Buenos Aires: Ediciones INTA.
- Coraggio, J. L. y Loritz, E. (2022). *Economía popular y economía social. Entre la emergencia y la estrategia*. Buenos Aires: Ciccus.
- Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- (2022). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Ferrari Mango, C. (2020). Del “desmantelamiento” a la “reconstrucción” desde la política social: el Potenciar Trabajo. *Revista Movimiento*, (24), 97-101. Recuperado de <http://www.revistamovimiento.com/politicas/del-desmantelamiento-a-la-reconstrucc>
- Fraser, N. (2020). *Los talleres ocultos del capital. Un mapa para la izquierda*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Gago, V. (2014). *La Razón Neoliberal: economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- (2016). *Diez hipótesis sobre las economías populares*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, *Revista Nombres*, (30), 177-196. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/view/21240>
- (2017). *Intelectuales, experiencia e investigación militante: Avatares de un vínculo tenso*. Fundación Foro Nueva Sociedad; Nueva Sociedad (268), 65-76. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/intelectuales-experiencia-e-investigacion-militante/>

- (17 de mayo 2018a). *Lo común en disputa. Clase 1*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VwQDtD6JvNI>
- (17 de mayo 2018b). *Lo común en disputa. Clase 2*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=9WkCoKJ6Li4>
- Gago, V. y Mezzadra, S. (2015). Para una crítica de las operaciones extractivas del capital. Patrón de acumulación y luchas sociales en el tiempo de la financiarización. *Nueva Sociedad* (255), 65-76. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/para-una-critica-de-las-operaciones-extractivas-del-capital-patron-de-acumulacion-y-luchas-sociales-en-el-tiempo-de-la-financiarizacion/>
- García, M. M. (2022). *La CTEP-UTEP y la irrupción de los trabajadores de la economía popular como sujetos de derecho. Análisis de los procesos de subjetivación en el Polo Arenaza*. (Tesis de Maestría), Universidad Nacional de General Sarmiento. Los Polvorines. Recuperado de <http://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/1375>
- Gallardo Araya, N. L. (2012). *La agricultura en la ciudad de Buenos Aires* (ponencia). VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1916/ev.1916.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1916/ev.1916.pdf)
- (2016). *Huertas urbanas en contexto. La cuestión ambiental en la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <https://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/320>
- Gorz, A. (1997). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Editorial Sistema.
- Gutierrez Aguilar, R. (2017). *Horizontes comunitario-populares. Producción de lo común más allá de las políticas estadocéntricas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- (2019). Común, ¿hacia dónde? Metáforas para imaginar la vida colectiva más allá de la amalgama patriarcal-capitalismo y dominio colonial. En AA.VV., *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*, 79-93. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de [https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS-UTIL\\_Apantle\\_web.pdf](https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS-UTIL_Apantle_web.pdf)
- Gutierrez Aguilar, R. y Salazar Lohman, H. (2019). Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente. En AA.VV., *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*, 21-44. Madrid: Traficantes de sueños. Recuperado de [https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS-UTIL\\_Apantle\\_web.pdf](https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS-UTIL_Apantle_web.pdf)
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Madrid: Editorial AKAL.
- Hopp, M. V. (2018). *De la promoción del trabajo cooperativo al Salario Social Complementario: Transformaciones en la transferencia de ingresos por trabajo en la Argentina*. Universidad Nacional de Tres de Febrero; Ciudadanías; (2) 5-2018; 113-142. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/535>
- Lazzarato, M. (2013). *La fábrica del hombre endeudado. Ensayo sobre la condición neoliberal*. Madrid: Amorrortu.
- Lazzarato, M. y Alliez, É. (2021). *Guerras y capital. Una contrahistoria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Longa, F. (2019). *Historia del Movimiento Evita. La organización social que entró al estado sin abandonar la calle*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Maldovan Bonelli, J. (2014). *De la autonomía a la asociatividad: la organización del trabajo cartonero "en calle" en cooperativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Revista del Centro

- de Estudios de Sociología del Trabajo, (6), 73-109. FCE-UBA. Recuperado de <http://ojs.econ.uba.ar/ojs/index.php/CESOT/article/view/643>
- Maldovan Bonelli, J. (2018). *Economía Popular. Debate conceptual de un campo en construcción*. Universidad Metropolitana del para la Educación y el Trabajo (UMET). Recuperado de [https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/2018\\_LIBRO\\_PEPTIS-cuadernillo-1\\_](https://citra.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/2018_LIBRO_PEPTIS-cuadernillo-1_)
- Maldovan Bonelli, J.; Fernandez Moujan, L; Ynoub, E. y Moler, E. G. (2017). *Los descamisados del siglo XXI: De la emergencia del sujeto trabajador de la economía popular a la organización gremial de la CTEP (2011-2017)*. Universidad Nacional de Avellaneda; Revista Cartografías del Sur, (6), 41-64. Recuperado de <https://doi.org/10.35428/cds.vi6.87>
- Marx, K. [1859] (1981). *Prólogo a la Contribución de la crítica a la economía política*. México: Siglo XXI.
- Mazzeo, M. y Stratta, F. (2021). *¿Qué es la economía popular? Experiencias, voces y debates*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Moreira Slepoy, J. (2020). Los mundos de la otra economía y la relevancia de las identidades políticas. En J. Moreira Slepoy y H. R. Serra (coords.), *La construcción política de las otras economías en la Argentina posbienestarista*, 11-49. Villa Allende: Editorial Los Ríos.
- Muñoz, M. A. y Villar, L. I. (2017). Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP en la CGT). Entre la organización sindical y el conflicto político-social (Argentina, 2011-2017). *Crítica y Resistencias*, (5), 22-52. (pp. 11-49). Villa Allende: Editorial Los Ríos. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.13324/pr.13324.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13324/pr.13324.pdf)
- Pérsico, E. y Grabois, J. (2015). *Trabajo y organización en la economía popular*. Buenos Aires: CTEP-Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular.
- Polanyi, K. ([1944] 2007). *La gran transformación. Crítica del liberalismo económico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Roig, A. (2017). Financiarización y derechos de los trabajadores. En E. Pérsico et al. (eds.), *Economía popular. Los desafíos del trabajo sin patrón*. Buenos Aires: Colihue. 87-101.
- (20 de diciembre de 2020). *Conceptos fundamentales de la Economía Popular*. [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=qp08ijFp\\_LE](https://www.youtube.com/watch?v=qp08ijFp_LE)
- Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas de Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Semán P. (2023). *Está entre nosotros*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- (2016). Lenguajes de valoración, territorialidad y bienes comunes en la lucha contra el extractivismo en América Latina. En J. L. Coraggio (org.), *Economía social y solidaria en movimiento*, 159-176.. Los Polvorines/Quito: UNGS/IAEN/CLACSO/D&R.
- (2020). *El colapso ecológico ya llegó. Una brújula para salir del (mal)desarrollo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- Tagliafico, P. J.; Schamber, P. y García, A. (2015). *Organización del trabajo y surgimiento de formas asociativas entre los recolectores de residuos reciclables: el caso de la Cooperativa de Recuperadores Urbanos del Oeste en la Ciudad* (ponencia).. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-061/535>
- Tokatlian, J. G. (Julio de 2018). *El gobierno argentino y la Doctrina de Inseguridad Nacional*. Nueva Sociedad. <https://nuso.org/articulo/el-gobierno-argentino-y-la-doctrina-de-inseguridad-nacional/>
- Vázquez, G. (2017). Antecedentes de la noción de economía popular: La perspectiva coraggiana. *Universidad Nacional de Avellaneda, Revista Cartografías del Sur*, (6). 98-110., Wallerstein, I. (1998). *Utopística, o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand, Oaks: SAGE.





# La formación académica sobre la temática de vejez y envejecimiento

## Desafíos y apuntes para la reflexión del ejercicio profesional



Cinthya Belmonte\*

### Resumen

El siguiente artículo se desprende del trabajo final de graduación para la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) en el año 2021. Esta investigación se centró en conocer cómo es la oferta académica que ofrece UNPAZ a los/as estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social sobre la temática de la vejez, cuáles son estos espacios y la promoción que hay sobre estos. Se realizó un trabajo de campo en el que se tomó como referente empírico a UNPAZ, ubicada en José C. Paz, en el noroeste del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Para alcanzar el objetivo se propuso un abordaje cualitativo con estudiantes de Trabajo Social.

Se considera que el hallazgo más importante es que los/as estudiantes construyen su identidad profesional, y consolidan (o no) su futuro ejercicio profesional a través de los diferentes espacios que habitan y transitan.

Es pertinente pensar en la escasez de contenidos sobre la temática de vejez y envejecimiento en una sociedad altamente envejecida; puesto que las proyecciones de población indican que continuará el

\* Licenciada en Trabajo Social, graduada de UNPAZ. Docente de UNPAZ en la materia anual Práctica de Trabajo Social III de la carrera de Trabajo Social.

incremento de personas mayores, la formación específica resulta ineludible. Es preciso garantizar no solo el respeto y una pertinente atención profesional, sino, además, el ejercicio pleno de sus derechos.

## Palabras clave

trabajo social - formación académica - vejez

## Introducción

El proceso de envejecimiento no es idéntico para cada persona que lo transita, sino que cada sociedad produce el propio (Oddone y Salvarezza, 2001). Por tanto, la diversidad de facetas que presenta el envejecimiento no puede ser comprendida o tratada de forma unilateral (Zolotow, 2004). De esta manera, requiere ser abordado por las disciplinas o profesiones implicadas en la gerontología (derecho, medicina, psicología, pedagogía, trabajo social) (Paola, 2019). En esta misma línea, el Sistema Regional de Información y Aprendizaje para el Diseño de Políticas Públicas (2015) menciona el trabajo social, y agrega otras profesiones (sociología, comunicación social y ciencias políticas, además de la medicina y la psiquiatría) para abordar las distintas cuestiones de la vejez, debido a los conocimientos que tienen estas profesiones. También, profesionales en medicina, enfermería, trabajadores sociales, odontólogos, psicólogos, nutricionistas, entre otros, que se desempeñan en la atención de la salud de las personas mayores, y la atención integral debe ser realizada por un equipo pluridisciplinar de profesionales (Organización Panamericana de la Salud, 2011).

Por lo cual, es preciso trabajar a partir de un conocimiento específico sobre la temática de vejez y envejecimiento que, además de ser un hecho biológico (Rodríguez, 2010), es una construcción social, y no se produce en un vacío social, sino dentro de un contexto histórico, económico, político y social (Wiebel y Fernández, 2001).

Así, se propone conocer la oferta académica sobre la vejez recibida e incorporada por estudiantes universitarios en trabajo social entendiéndola como profesión que actúa ante situaciones sociales de vulneración de derechos para contribuir a su restitución.

Esta universidad, así como otras, fue fundada por ley en el año 2009 y entró en funciones efectivamente a partir del año 2010 debido a que el Estado argentino, entre los años 2007-2014, desde una perspectiva democratizadora y una concepción de la educación como bien público y derecho social, creó trece universidades,<sup>1</sup> que tienen como ejes la calidad e inclusión (Campos, Cataldi, Comisso, Díaz y Nuñez, 2019). En este marco se funda UNPAZ, bajo la Ley N°26577, el 29 de diciembre de 2009.

---

<sup>1</sup> Universidades nacionales: Moreno, Oeste, Arturo Jaureche, José C. Paz, Rio Negro, Tierra del Fuego, Avellaneda, Villa Mercedes, Chaco Austral, Hurlingham, Alto Paraguay, Rafaela y Comechingones.

A partir de esta situación, la presente investigación tiene como objetivo principal conocer la oferta académica sobre la temática de la vejez desde la propia perspectiva de los/as estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz durante el año 2021.

En cuanto a los objetivos específicos de dicha investigación se propuso, en primer lugar, identificar los distintos espacios que tratan la temática de vejez en UNPAZ (tertulias, proyectos de investigación, jornadas, otros). En segundo lugar, registrar cuántos centros de práctica preprofesional hay sobre el tema en trabajo social. En tercer lugar, identificar contenido en la temática de la vejez de las materias del plan de estudios. Por último, describir cómo los/as estudiantes transitaron los espacios destinados a la misma.

Para llevar a cabo esta investigación se trabajó con estudiantes en Trabajo Social y para alcanzar el objetivo se propuso un abordaje cualitativo como proceso reflexivo que opera a lo largo de cada momento de la investigación (Navarro, 2009).

Con respecto a las técnicas y estrategias utilizadas, en primer lugar, se utilizó la entrevista como estrategia por medio de la cual se obtiene información a partir de relatos, verbalizaciones y enunciados (Guber, 2001). Se realizaron entrevistas semiestructuradas y fueron guiadas a través de preguntas que resultaron ser pertinentes para recuperar las voces de las diferentes personas. Asimismo, los nudos temáticos que se tuvieron presentes fueron datos sociodemográficos, contenidos sobre envejecimiento, percepción de la vejez, autopercepción del rol profesional de cara a la atención de las demandas de las personas mayores. Estos no solo brindaron contenido a las entrevistas, sino que también posibilitaron la construcción de ejes de análisis.

Se consideró pertinente entrevistar a un total de seis estudiantes del tramo final de la Licenciatura en Trabajo Social, quienes fueron los/as interlocutores/as más adecuados para el abordaje de los objetivos planteados.

Por otro lado, otra estrategia metodológica que no estaba estipulada para la producción de datos fueron diferentes conversaciones informales con personal docente y no docente. Esto permitió indagar sobre los centros de práctica preprofesional y por la actividad de extensión “tertulias para personas mayores”.

Asimismo, se recurrió a las fuentes secundarias para el análisis de la investigación, por ejemplo, el uso de estadísticas y de legislación, y documentos institucionales. También se realizó una búsqueda en diferentes páginas institucionales de UNPAZ (Revista *Territorios*, proyectos de investigación) e incluso se analizó el plan de estudios de la carrera de Trabajo Social de UNPAZ, sobre todo en las materias que los/as estudiantes expresan haber visto contenido sobre la temática de vejez.

En síntesis, la metodología seleccionada resultó pertinente para la investigación que se llevó a cabo.

## Sociedad envejecida ¿Qué sabemos?

El envejecimiento poblacional es un fenómeno mundial que se debe, principalmente, a la acción combinada del descenso en los niveles de natalidad y la ampliación de la esperanza de vida, que trae como consecuencia tasas de crecimiento de la población en descenso y una estructura por edades cada vez más envejecida (Chackiel, 2004). Según la Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores, en 2007 el 10,7% de la población mundial tenía 60 años o más, y se proyecta que en 2025 esa proporción asciende al 15% (DINAPAM, 2010). En América Latina, según Arango y Peláez (2012) entre 2000 y 2050, el porcentaje de la población con 65 o más años de edad aumentará, por ejemplo, del 10% a casi 27% en Cuba y del 5% al 18% en Brasil. En Argentina, el envejecimiento demográfico es una tendencia que se observa aproximadamente desde la década de 1970 y avanzó de manera intensa desde la segunda mitad del siglo XX. De acuerdo con las proyecciones del Censo 2022 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), un 11,8% de la población tiene 65 años o más; es decir, existe una alta proporción de personas mayores con relación a la población total. Precisamente, según la misma fuente, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) reside el mayor porcentaje de población de 65 años y más (17,3%), seguida por el interior de la provincia de Buenos Aires (12,1%).

De todos modos, el proceso de envejecimiento no es idéntico para cada persona que lo transita, es necesario que las distintas profesiones o disciplinas implicadas en la gerontología puedan abordar las distintas cuestiones en la vejez.

En el año 1985 se instala por primera vez dentro del ámbito universitario argentino incorporar en sus currículas de grado el estudio de la temática de la vejez y la discusión en las diversas casas de estudio sobre si debe ser impartida dentro del grado o del posgrado y, en caso de optarse por lo primero, si debe ser obligatoria u optativa. Las preferencias académicas se han inclinado por la variante optativa o posgrado (Salvarezza, s/f).

A pesar de que la inserción de la temática de vejez y envejecimiento no cobra relevancia en las ofertas académicas, “cada vez más profesionales incursionan en este campo, algunos por elección otros por ser una opción laboral más” (Zolotow, 2014: 1).

Sin embargo, se distinguen diferentes paradigmas que abordan los diferentes profesionales que trabajan con la temática del envejecimiento: por un lado, quienes lo consideran como un recurso social y que deviene en políticas y programas de promoción e inserción social y, por otro lado, aquellos que se encuentran influenciados por ideas estereotipadas o conceptos prejuiciados considerándolos una carga y generan políticas asistencialistas para “atender a la clase pasiva” (Zolotow, 2014). La perspectiva predominante que se tiene de la vejez está todavía muy condicionada por una serie de mitos y prejuicios que de alguna manera influyen en los que toman decisiones, tanto en profesionales, jóvenes, adultos y en las mismas personas mayores (Pochtar, 1999, citado en Paola, 2021).

De esta manera, se plantea la importancia de la oferta académica sobre la temática de la vejez en los/as estudiantes universitarios/as de UNPAZ, en la Licenciatura en Trabajo Social.

## Marco teórico conceptual

Para conocer la oferta académica sobre la temática de la vejez y el envejecimiento que han recibido e incorporado los/as estudiantes universitarios/as en trabajo social consideraremos los siguientes conceptos claves: vejez, oferta académica, espacios de formación, estudiante universitario/a, identidad profesional, que son los elementos teóricos que guiaron la investigación.

La vejez es la última etapa del ciclo vital (Zolotow, 2004), es un hecho biológico y se encuentra dentro del proceso de envejecimiento (Rodríguez, 2010) el cual es un hecho universal (Zolotow, 2004). El envejecimiento es un proceso dinámico y multidimensional que opera a lo largo de la vida (Paola, 2019). Asimismo, es una construcción social (Rodríguez, 2010). La vejez y el envejecimiento no configuran una enfermedad, ni un error evolutivo, sino un proceso con múltiples causas, cuyo resultado, la vejez, es tan heterogéneo en sus manifestaciones unitarias como lo son los seres humanos (Paola, 2021).

Ahora bien, hay diferentes maneras de nombrar a las personas mayores utilizando indistintamente términos tales como “viejos”, “ancianos”, “gerontes”, “nonos”, “abuelos”, “retirados”, “jubilados”, etc. (Zolotow, 2004). Aunque estos conceptos, también, son construcciones socioculturales y contextuales. Por ejemplo, el término “adulto mayor” responde a un momento en el que la perspectiva de género no había alcanzado la extensión que tiene actualmente (Sistema Regional de Información y Aprendizaje para el Diseño de Políticas Públicas en torno al Envejecimiento, 2015). Así, este escrito sostiene el término personas mayores, ya que condensa una perspectiva de género que lo convierte en universal y aplicable a todas las personas sin perjuicio de las identidades de género.

La sociedad actual concibe la vejez con imaginarios negativos que enmarcan a todas las personas mayores dentro de características comunes y que disminuyen sus capacidades reales y sus derechos, lo cual influye en las actitudes de la sociedad hacia las personas mayores y viceversa (Rodríguez, 2010). Estos imaginarios negativos se asignan socialmente de manera “natural”, por medio de mitos contradictorios, designando en forma generalmente prejuiciosa conceptos y calidades definitivas, por ejemplo, “viejos sabios y venerables, o locos y dementes”, “abuelos afectuosos y cariñosos o quejosos y de mal carácter”, “mayores que disfrutan de la vida y la sexualidad, frente a los asexuados y amargados” (Zolotow, 2004). Si bien el proceso de envejecimiento no es idéntico para cada persona que lo transita la perspectiva predominante que se tiene de la vejez está todavía muy condicionada por una serie de mitos y prejuicios que de alguna manera influyen en los que toman decisiones, tanto en profesionales, jóvenes, adultos y en las mismas personas mayores (Pochtar, 1999, citado en Paola, 2021).

De esta manera, se plantea la importancia de la oferta académica sobre la temática de la vejez y el envejecimiento en los/as estudiantes universitarios/as en la Licenciatura en Trabajo Social de UNPAZ.

Sobre las casas de estudios universitarios, Camarena Gómez y Hernández (2009) plantean que se encuentran inmersas en un contexto social, y la mayor parte de las instituciones todavía continúan con múltiples problemas de articulación entre la formación profesional y el mundo del trabajo y la escasa consideración de las necesidades sociales.

De este modo, la oferta académica tendrá que realizar de inmediato una revisión y reorientación en función de las necesidades sociales. Incluso, la oferta académica es la formación de cualidades y competencias profesionales que reclama el mercado de trabajo (Camarena Gómez y Hernández (2009).

La oferta académica es diseñar programas que atiendan el déficit de profesionales en las diversas áreas del conocimiento y orientar a satisfacer necesidades regionales. Esta debe tener en cuenta las preferencias de los/as estudiantes y promover procesos de actualización y flexibilización de planes y programas de estudio (Camarena Gómez y Hernández, 2009). En esta misma línea, Litwin (2006) expresa que la oferta académica es la incorporación de materias electivas para ofrecer a intereses diversos, además de la acreditación de experiencias o la articulación entre sistemas diferentes. La oferta académica crea nuevos campos y especialidades que son ofrecidos por las universidades, aunque esto complejiza los diseños y los reorganiza; en muchos casos, jerarquiza el dictado de algunas materias, impacta en los planes de estudio o decide el carácter opcional de algunos cursos (Litwin, 2006).

La universidad genera nuevos modos de moverse, de vincularse con el conocimiento, otros vínculos con profesores/as, compañeros/as (Vélez, 2005), así pues, se hace referencia al concepto de estudiante universitario, quienes tienen su propia perspectiva y valoración de lo que pasa (y le pasa) en la universidad. De este modo, Bracchi (2016) plantea que los/as estudiantes universitarios/as tienen distintas experiencias educativas en la universidad, las cuales no son lineales ni homogéneas ni predecibles, sino caracterizadas por su diversidad y heterogeneidad. Agrega que el/la estudiante, con sus características personales y familiares, y la institución con las reglas de juego propias y cuidadosamente elaboradas constituyen, en un interjuego, la identidad de el/la estudiante universitario/a propiamente de cada institución, de cada disciplina. Por otra parte, Trillo, Zabalza y Vilas (2017) sostienen que no se debe considerar al estudiante universitario solamente como aprendiz, sino como miembro activo, reflexivo y crítico de la comunidad universitaria. A su vez, plantean que son estudiantes comprometidos con el aprendizaje y la formación de cara a la construcción de una identidad profesional. Los/as estudiantes viven y aprenden en la universidad. Aprender en la universidad no es un logro garantizado, depende de las interacciones docente-estudiante-institución y de las condiciones que se ofrecen para que se ponga en marcha la actividad cognitiva (Mattioni, 2019), que actúan como recurso para que puedan entender la realidad e intervenir sobre ella, esto es, transformarla, de forma que pueda atender a las necesidades de quienes la habitan (Trillo, Zabalza y Vilas, 2017).

Por su parte, Bolívar Botía, Fernández Cruz y Molina Ruiz (2005) sostienen que la identidad de cada persona se construye dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción. La primera instancia de socialización es la familia, luego las instancias educativas y también los diferentes grupos a los cuales pertenece el individuo (Casas Torres, 2021). Entonces, la identidad se construye en el curso de un largo proceso. Los/as estudiantes universitarios/as habitan estos espacios de formación e información, de comunicación y socialización (universidad, aula, espacios de investigación, centro de práctica preprofesional, etc.) que, a su vez, inciden en la construcción de su identidad y en los espacios a elegir que sean brindados por la oferta académica de la universidad. La identidad es construida históricamente por procesos sociales. Por otro lado, Corrado y Balduzzi (2010) consideran que la identidad

profesional es un proceso de carácter dinámico mediante el cual cada persona se define a sí misma de manera progresiva, es decir, se genera un cambio de posición subjetiva, realizado por el contacto con los/as profesores/as y con profesionales en ejercicio, de prácticas supervisadas durante la formación, de pasantías, actividades de voluntariado, etcétera. Durante la formación, los/as estudiantes reciben, por distintos medios, informaciones y modelos de desempeño, así como experiencias de distinta índole que los proveen de herramientas para la construcción de su identidad profesional, la cual se irá modificando o afianzando en su trayectoria de profesionalización. Entonces, los/as estudiantes con sus características personales, familiares y experiencias educativas construyen su identidad profesional que puede modificarse o afianzarse en relación con la temática de la vejez.

### **¿Cuáles son los espacios que tratan la temática de la vejez?**

En UNPAZ la oferta educativa para los/as estudiantes es extensa y diversa. Se puede observar que tiene establecimientos de extensión e integración, para la transferencia y circulación de conocimientos entre las diferentes formas organizativas del territorio, las personas que en ellas participan y la comunidad universitaria (estudiantes, graduados/as, docentes y no docentes). Se observaron tres espacios para las personas mayores. El primero, es el Programa Universidad Para Adultos Mayores Integrados (UPAMI), propuesta que se lleva adelante desde el año 2017 (este espacio cuenta con cursos y talleres gratuitos para estas).

El segundo espacio, se llama Tertulias, que son encuentros culturales que fomentan el intercambio intergeneracional y sus actividades plantean, de un modo lúdico, sustentar los conocimientos o intereses de quienes asisten (estereotipos sobre la vejez, el rol de las personas mayores en la sociedad, los gustos musicales, las tradiciones, etc.). En 2015, se realizó un taller de ocho encuentros sobre estimulación de la memoria para adultos mayores con docentes y estudiantes de la carrera en Trabajo Social. Los/as estudiantes de dicha carrera demostraron interés en la posibilidad de participar de este proceso en el que pudieron implementar los conocimientos aprendidos en la materia Psicología General y Evolutiva en intervenciones concretas.

Otro espacio son los proyectos de investigación. Se pueden observar distintas investigaciones de las diferentes carreras que dicta UNPAZ. Se observó que entre los años 2016 y 2021 solo hubo dos proyectos de investigación en relación con las personas mayores. Además, se encuentra la revista *Territorios de UNPAZ* donde docentes, no docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social publican numerosos artículos. En cuanto a los relacionados a la temática de la vejez entre estos años fueron dos artículos.

### **Centros de práctica preprofesionales**

Con respecto a la cantidad de centros de práctica preprofesionales para la carrera de Trabajo Social, en el año 2021, en relación con la temática de la vejez, eran escasos.



La práctica preprofesional en los/as estudiantes de Trabajo Social cobra vital importancia en su proceso de formación profesional, ya que en ella se encuentran contenidas las instancias de investigación, producción de conocimientos y sistematización como herramienta básica en la construcción de la especificidad profesional (Bastacini, 2004) y de la identidad profesional.

Cada estudiante que realizó práctica preprofesional en relación con la temática, cada uno/a transitó tales espacios con su propia experiencia, diversidad y heterogeneidad. Sin embargo, en los relatos de las distintas experiencias vividas al insertarse en un centro de práctica preprofesional donde están las personas mayores, se observa que en los/as estudiantes generó cierto rechazo, negación, angustia o considerar esta experiencia como “medio fuerte”. Es que la construcción social del envejecimiento y de la vejez no se produce en un vacío social (Wiebel y Fernandez, 2001), está fuertemente negativizado (Iacub y Arias, 2010), de modo que los estereotipos y las imágenes sociales negativas sobre la vejez se presentan en los/as estudiantes (Chamorro, 2014).

Se puede pensar que habitar espacios de prácticas preprofesionales y conocer sobre las problemáticas de la vejez y otros temas vinculados a las personas mayores les permite a los/as estudiantes deconstruir prejuicios y temores respecto de este grupo poblacional.

## **La formación académica en relación con la temática de vejez y envejecimiento**

El plan de estudios de UNPAZ para estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social es de cinco años, y contiene treinta y cuatro asignaturas, y ninguna está exclusivamente dedicada a la temática de la vejez; quizás los programas académicos de algunas asignaturas permiten a los/as estudiantes aproximarse a la temática, pero no de forma explícita y no necesariamente abordarla de manera crítica. Dentro del plan de estudios, los/as estudiantes tienen dos seminarios obligatorios pero optativos en la elección de la materia. Se ofrecen distintas materias en cada cuatrimestre, por ejemplo, Salud Mental, Adopción, Trabajo Social Forense, otros. Los/as estudiantes pueden elegir o esperar aquella materia de su interés en otra oferta cuatrimestral.

La temática de la vejez en UNPAZ es una materia optativa del quinto año de la carrera llamada Trabajo Social con Adultos y Adultas Mayores que se ofrece a la comunidad universitaria desde el año 2018.

Los/as estudiantes entrevistados/as mencionan que en las materias obligatorias la temática de vejez es un contenido más entre otros, y en algunos casos no llegaron a profundizar el tema. En este sentido, se observa que en las materias hubo una decisión por parte del docente sobre los contenidos y la bibliografía a incorporar. Quizás las perspectivas que tienen sobre la vejez están aún muy condicionadas, y logra así influir en las tomas de decisiones tales como dictar u omitir un contenido (Pochtar, 1999, citado en Paola, 2021).

Fueron relevantes sus aportes en tanto nos aproxima al contenido sobre la temática de la vejez en UNPAZ.

En cuanto a la materia optativa en relación con las personas mayores, dictada por primera vez de manera intensiva en el verano del 2018, se registró gran cantidad de estudiantes inscriptos. Luego, en el primer cuatrimestre del año 2020, se oferta el seminario en dos oportunidades. Se observó que la materia no presenta continuidad pese a la gran cantidad de inscriptos, sino que se va definiendo junto con el/la directora/a de la carrera de acuerdo con la oferta de otras materias optativas disponibles.

La oferta académica implica una toma de decisión que no involucra solamente a los/as estudiantes, sino a la casa de estudio, a las autoridades, docentes, entre otros.

En las entrevistas realizadas se observa que los estudiantes que cursaron el seminario tuvieron oportunidad de aprender y entender a la vejez y a las personas mayores, incluso sobre las diferentes perspectivas de la vejez y/o envejecimiento y de las personas mayores. Estas experiencias permiten visualizar la importancia de implementar contenidos sobre la temática de la vejez, donde estudiantes universitarios/as pueden presentar estereotipos e imágenes sociales negativas, en una sociedad que valora la juventud por sobre la vejez.

## **El trabajo con personas mayores, ¿deseo o una opción laboral más?**

Cuando se pregunta a estudiantes sobre si trabajarían con personas mayores en su futuro profesional, varias entrevistas arrojan que aún no lo pensaron pero que no lo descartan.

Asimismo, se analizó a partir de las entrevistas que trabajarían con personas mayores por ser una opción laboral más, aunque no fuera lo que deseen. También, un dato relevante es que aquellos/as estudiantes que antes de cursar el seminario tenían como opción trabajar con personas mayores, luego de cursar, conocer y aprender, tuvieron un cambio de posición subjetiva, producto del contacto con los/as profesores/as y con profesionales en ejercicio, que les permitió entender que la temática de la vejez y el envejecimiento es compleja de abordar, por lo cual dejó de ser la primera opción laboral.

También, en los discursos se logró identificar que no todas/os quieren ni pueden ni desean trabajar con personas mayores, tal como sostiene Zolotow (2014), no todo profesional quiere, puede, ni desea trabajar y, aun así, aquellos que lo realizan voluntariamente y entusiastamente no tienen presentes las dificultades que pueden presentarse al abordar el envejecimiento. De esta manera, se podría decir que aquellas actividades educativas, tanto teóricas como prácticas, pueden despertar en los/as estudiantes el interés por cierta temática y construir su identidad profesional.

## **Envejecimiento y vejez**

Como se ha hecho mención a lo largo de este trabajo, la construcción social del envejecimiento y de la vejez no se produce en un vacío social, sino dentro de un contexto histórico, económico, político y social (Wiebel y Fernández, 2001). Iacub y Arias (2010) sostienen que se identifica a las personas

mayores con las debilidades intelectual y física, con la improductividad y la discapacidad sexual, entre otras atribuciones negativas, que limitan su autonomía y autoconcepto.

En las diferentes entrevistas se logró observar cómo aparecen los estereotipos y prejuicios sobre las personas mayores, la vejez y el envejecimiento. Tal como sostiene Chamorro (2014), quien retoma a Sánchez (2000), menciona que se identifica a la vejez y a las personas mayores con una supuesta incapacidad, basada en la edad cronológica y en las características que se creen que acompañan a las personas mayores, por ejemplo: las debilidades físicas, la improductividad por “desgaste del cuerpo”, aumento de la fragilidad, problemas de salud, incapacidad física o mental, entre otras. Esto se relaciona con lo planteado por Chamorro (2014), quien sostiene que los/as estudiantes terminan por considerar a las personas mayores como una carga social, bajo el supuesto de que estos son sujetos inherentemente inactivos y dependientes.

Sin embargo, el envejecimiento es un proceso con múltiples causas, cuyo resultado, la vejez, es tan heterogéneo en sus manifestaciones unitarias como lo son los seres humanos sujetos de las mismas (Paola, 2021). En los aportes de estudiantes en Trabajo Social las personas mayores parecen tener las mismas características.

Sin embargo, hay diferencia en los discursos de aquellos/as estudiantes que logran incorporar contenido específico sobre la temática porque si bien tuvieron estereotipos e imágenes sociales negativas sobre las personas mayores, al transitar por los espacios propios de la temática estas se han modificado.

Estos relatos de los/as estudiantes permiten dar cuenta de las diferentes perspectivas que se tiene sobre la vejez, el envejecimiento y las personas mayores en los/as estudiantes de Trabajo Social de UNPAZ.

## **Intervención del trabajo social hacia las personas mayores**

Es importante retomar los aportes de Guerrini (2010), el cual propone repensar el lugar y el rol de las personas mayores en la actual sociedad y sobre las modalidades de intervención profesional dentro del trabajo social. Guerrini (2010) argumenta que las problemáticas de las personas mayores “implican características personales, familiares y comunitarias, así como también las opiniones que este grupo etario posee sobre su vida, su familia, la institucionalización y sobre las políticas públicas pensadas para ello” (2010: 1). Plantea que la intervención del trabajo social hacia las personas mayores no debe estar focalizada hacia cambios en la personalidad o cuestiones biológicas, sino que la prioridad debe ser mantener a la persona mayor funcionando al máximo dentro de su comunidad, aumentando su propia estima, la confianza en sí misma, su autonomía y fortaleciendo la identidad individual.

En cuanto a los/as estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de UNPAZ que participaron de esta investigación, reflexionaron como estudiantes y parte de la universidad sobre la formación académica en la temática. Muchos/as de los/as estudiantes expresaban que hay “ausencia” y “necesidad” de estos aportes en su bagaje preprofesional, siendo que están próximos/as a graduarse. Otros/as estudiantes ante

la “necesidad” han tomado la decisión de cursar el seminario sobre vejez y de este modo conocer sobre este campo.

## Conclusiones

Esta investigación tuvo como intención, primeramente, aportar a la construcción del conocimiento social. En este sentido, conocer la oferta académica sobre la vejez en los/as estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) en el año 2021.

Respecto al primer objetivo específico, se registraron diferentes espacios que trataban la temática de la vejez, tales como las investigaciones y/o publicaciones en la revista *Territorios*, espacios de tertulias, pero se observó que todos estos no son habitados en su mayoría por los/as estudiantes de Trabajo Social.

Respecto al segundo objetivo específico, se registró sobre los centros de práctica preprofesionales que los/as estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social en el año 2021 eran escasos con relación a la temática de vejez.

En cuanto al tercer objetivo, se logró identificar la temática de la vejez en las distintas materias de la carrera; en primer lugar, el plan de estudios que es de cinco años, y contiene treinta y cuatro asignaturas y ninguna es exclusivamente referida a la temática de la vejez; quizás los programas académicos de algunas asignaturas permiten a los/as estudiantes aproximarse a la temática, pero no de forma explícita y no necesariamente abordarla de manera crítica. Sí existe dentro del plan de estudios, desde el año 2018, el seminario optativo Trabajo Social con Adultos y Adultas Mayores, pero no se dicta de manera continuada. Quienes cursaron el seminario consideran que pudieron tener mayor grado de conocimiento sobre las personas mayores, incluso conocer las diferentes perspectivas que se tiene sobre la vejez, el envejecimiento y las personas mayores.

Con respecto al último objetivo, se logra describir cómo los/as estudiantes transitaron los distintos espacios destinados a la temática de la vejez. Se observa claramente la diversidad de experiencias educativas que presentan los/as estudiantes, las cuales no son lineales ni homogéneas ni predecibles, además, estas están atravesadas por características personales y familiares. Así, cada uno/a recorre los espacios de manera diferente. Se considera que el hallazgo más importante es que los/as estudiantes construyen su identidad profesional, y consolidan (o no) su futuro ejercicio profesional a través de los diferentes espacios que habitan y transitan.

Si bien es preciso seguir indagando en la oferta académica sobre la temática de la vejez a los/as estudiantes en la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de José C. Paz, también es necesario abrir a los/as estudiantes nuevos espacios, tales como seminarios, congresos, ciclos de debate en relación con la temática de la vejez. Entendemos que la oferta académica es la formación de cualidades y competencias profesionales que reclama el mercado de trabajo; sin embargo, se reclama el rol indelegable que debe cumplir el Estado, a nivel nacional, provincial y local en cuanto a protección social, formulación e implementación de políticas sociales y programas de promoción e inserción social para las personas mayores.

Por último, a partir de lo planteado se elaboran algunas posibles líneas de investigación. Por un lado, indagar las representaciones sociales que tienen los/as estudiantes universitarios/as en la actualidad sobre las personas mayores. Por otro lado, resultaría interesante indagar sobre estudiantes ya graduados/as que estén desempeñándose con personas mayores y qué miradas tienen sobre los contenidos de la temática de la vejez en su formación académica.

Es importante destacar, que en el año 2024 UNPAZ lleva a cabo la 1° cohorte de la Especialización en Estudios sobre Envejecimiento y Vejez.<sup>2</sup> El mismo está acreditado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y cuenta con reconocimiento oficial y validez nacional. Quizás sea una gran oportunidad para la formación de nuestro ejercicio profesional.

Por último, anhelo poder contribuir y alentar a otras universidades, profesores/as universitarios/as para abordar y promover el tema de la vejez en una sociedad altamente envejecida.

## Referencias bibliográficas

- Arango, D. y Peláez, E. (2012). Envejecimiento poblacional en el siglo XXI: oportunidades, retos y preocupaciones. *Salud Uninorte*, 28(2),14.
- Balduzzi, M. y Corrado, R. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 65-83.
- Bastacini, M. del C. (2004). *El papel de las prácticas preprofesionales en la formación de trabajadores sociales*. XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La cuestión Social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana. San José. Costa Rica.
- Bolívar, B.; Fernández, C. y Molina, R. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Fórum Qualitative Sozial Forschung*, 4(1), 1-26.
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiante universitario: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Revista Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14.
- Camarena Gómez, B. y Velarde Hernández, D. (2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? y ¿Para qué? *Estudios Sociales*, 17, 105-125. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-45572009000300005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572009000300005&lng=es&tlng=es)
- Campos, M.; Cataldi, M.; Comisso, A.; Díaz, R. y Nuñez, M. (2019). Trayectorias educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Universidades del Conurbano: la experiencia de la UNPAZ. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 9(18), 143-154.
- Chackiel, J. (2004). *La dinámica demográfica en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

<sup>2</sup> Los/as especialistas en Estudios sobre Envejecimiento y Vejez desarrollarán capacidades para el abordaje crítico de las cuestiones, necesidades y problemáticas vinculadas a las personas mayores y para la investigación e intervención gerontológicas desde una visión interdisciplinaria.

- Chamorro, J. (2014). Imágenes sobre la vejez en jóvenes estudiantes universitarios. *Acciones Investigaciones Sociales AIS*, (34).
- Casas Torres, G. (2021). La ganancia del envejecimiento. Si ya conquistamos la longevidad, ¿para qué la queremos? En G. Casas Torres y E. Zamora Carrillo (coords.), *Evidencias Internacionales de Trabajo Social en Gerontología*, 67-76. Ciudad de México: ENTS-UNAM.
- Guber, R. (2001). La observación participante y La entrevista etnográfica o el arte de la “no directividad”. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guerrini, M. (2010). La vejez. Su abordaje desde el Trabajo Social. *Margen* 57, 1-11.
- Iacub, R. y Arias, C. (2010). El empoderamiento en la vejez. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 2(2), 25-32.
- Kehl Wiebel, S. y Fernández Fernández, J. M. (2001). La construcción social de la vejez. *Cuadernos de Trabajo Social*, (14), 125-161.
- Litwin, E. (2006). El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 25-31. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revista-eyp/article/view/6883>
- Mationni, M.; Stancanelli, M.; Villeta, V.; Elescano, D.; Fernández, M.; Pieruzzini Cid, R.; Chianetta, C.; Ubeda, S.; Vilas, M.; Ibarra, N.; Testa, M. C. T. y Bráncoli, J. (diciembre de 2019). Interpelando los procesos de enseñanza-aprendizaje: el primer año de la formación universitaria en Trabajo Social. *Ts. Territorios-REVISTA DE TRABAJO SOCIAL*, (3), 203-216. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/588>
- Navarro, A. (2009). Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños. En A. Meo y A. Navarro (eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Omicron.
- Oddone, M. J. y Salvarezza, L. (2001). Caracterización psicosocial de la vejez. En Informe sobre tercera edad en la Argentina. Buenos Aires: Secretaría de Tercera Edad y Acción Social. Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente.
- Paola, J. (2019). Relaciones conceptuales y desenvolvimientos del Trabajo Social en el campo gerontológico. *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 5(1), 29-45.
- (2021). Trabajo Social con personas mayores (Aportes de la intervención y la investigación al campo Gerontológico). En G. Casas Torres y E. Zamora Carrillo, (coords.), *Evidencias Internacionales de Trabajo Social en Gerontología*, 18-44. Ciudad de México: ENTS-UNAM.
- Rodríguez, K. (2010). Escuela de Medicina y Cs. De la Salud. Vejez y envejecimiento. *Documento de investigación N°12*. Rosario: Editorial Universidad del Rosario.
- Salvarezza, L. (s/f) La psicología y la gerontología. En R. Barca y G. Gastrón, CENTRO DE DIA. CABA, Argentina.
- Trillo, F; Zabala, M. y Vilas, Y. (2017). Estudiar en la universidad: un momento especial en la vida. *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, (14).

- Vélez, G. (2005). El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza educativa, 1(2).
- Zolotow, D. (2004). Gestión de Hogares de ancianos. En *Los devenires de la ancianidad*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- (2014). Vicisitudes de la práctica profesional con adultos mayores. *TIEMPO El Portal de la Psicogerontología*, (31).

## Fuentes documentadas

- Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores (DINAPAM) (2010). *Accesibilidad al medio físico para los adultos mayores*. Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Social - Sociedad Central de Arquitectos.
- Organización Panamericana de la Salud (2011). *La salud de los adultos mayores: una visión compartida*. Washington, D.C. Recuperado de [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51598/9789275332504\\_spa.pdf?sequence](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51598/9789275332504_spa.pdf?sequence)
- Sistema Regional de Información y Aprendizaje para el Diseño de Políticas Públicas (2015). *Políticas públicas sobre envejecimiento en los países del Cono Sur*. Buenos Aires: FLACSO - Ministerio de Desarrollo Social.
- Universidad Nacional de José C Paz. Estatuto Universitario. Publicado el 25/10/15. Recuperado de <https://unpaz.edu.ar/node/20>
- Universidad Nacional de José C. Paz. Personas mayores. Recuperado de <https://unpaz.edu.ar/personas-mayores>
- Universidad Nacional de José C. Paz. Institutos IESCODE. Recuperado de <https://unpaz.edu.ar/institutos/iescode/proyectos-y-programas/proyectos-internos>
- Universidad Nacional de José C. Paz. Revista *Territorios* Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/about>



# El Centro Universitario de Ezeiza: la intersección entre la universidad y la cárcel

## Indagando en los sentidos de la participación de los estudiantes privados de su libertad



*Mailén Lucina Gabaldón\* y Lucía Murase\*\**

### Resumen

El artículo retoma los principales elementos del trabajo de investigación final en el marco de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, realizado durante el período 2022-2023.

Se propone contribuir al conocimiento y debate sobre la educación universitaria en contexto de encierro, a partir del interrogante por los sentidos que los estudiantes asignan a su participación en el Programa UBA XXII en el Centro Universitario de Ezeiza (CUE). Como principal insumo se utilizan entrevistas individuales semiestructuradas. En adición, un vasto recorrido bibliográfico, autores como Bourdieu (1988 y 1995), Foucault (1976), Freire (1978), Goffman (1982). Se argumenta que la institución carcelaria representa el “depósito” selectivo de aquellos sujetos producidos y excluidos por el propio sistema (Lewkowicz, 2004; Scarfó, 2003). La educación universitaria, por el contrario, despliega procesos pedagógicos que procuran “el desarrollo integral de la persona” (Kouyoumdjian y Machado, 2010: 2). Planteando la intersección entre la universidad y la cárcel, resulta ineludible considerar los principales enfoques teóricos que surgen a partir de su entrecruzamiento. Por un lado, la perspectiva que considera a la educación como dispositivo del tratamiento penitenciario, parte del

\* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

\*\* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

proceso de resocialización propio de la cárcel, institucionalizado por el sistema de progresividad. Por el otro, la concepción de la educación como derecho fundamental, con el Estado como garante e inherente a las trayectorias particulares de los sujetos.

Valorizando la experiencia de los estudiantes, se plantea que la inscripción en el Programa UBA XXII implica la alteración de la vida cotidiana y la apropiación espacial y simbólica del CUE, propiciada por la participación y la construcción de vínculos y estrategias. Asimismo, se analiza el sistema de beneficios según el régimen de progresividad y las implicancias para el estudiantado.

## Palabras clave

universidad - contexto de encierro - participación

## Introducción

En este artículo se presentan los principales elementos del proceso investigativo realizado entre marzo del año 2022 y agosto del año 2023, en el marco del trabajo de investigación final de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Se aborda el campo temático de la educación universitaria en contexto de encierro, más específicamente el Programa UBA XXII en el Centro Universitario de Ezeiza (CUE), ubicado en el Complejo Penitenciario Federal N°1 (CPF N°1) de varones de Ezeiza, emplazado en la localidad homónima de la provincia de Buenos Aires. En particular, se indagará en torno a los sentidos que los estudiantes privados de su libertad otorgan a su participación en el programa.

Entendiendo que la institución carcelaria representa el “depósito” selectivo de aquellos sujetos producidos y excluidos por el propio sistema (Lewkowicz, 2004; Scarfó, 2003), resulta relevante examinar los aspectos emergentes en el encuentro entre dicha institución y la educación universitaria que, por el contrario, despliega procesos pedagógicos que procuran “el desarrollo integral de la persona” (Kouyoumdjian y Machado, 2010: 2).

En este sentido, se examinarán los principales enfoques teóricos que surgen a raíz de la intersección entre la cárcel y la educación superior. Por un lado, la perspectiva que considera a la educación como dispositivo del tratamiento penitenciario, esencial para el proceso de resocialización propio de la cárcel. Por el otro, la concepción de la educación como derecho fundamental, en tanto responsabilidad asumida por el Estado como garante del mismo, e inherente a las trayectorias particulares de los sujetos.

En nuestro país, la Constitución Nacional estipula en su artículo 14 el derecho a la educación y en su artículo 18 se explicita que las cárceles no tienen por finalidad el castigo para quienes se encuentren en ellas. En adición, la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24660 (modificada por la Ley N° 26695 en 2011) establece que “todas las personas privadas de su libertad

tienen derecho a la educación pública” y que el Estado tiene responsabilidad indelegable de proveer el “acceso pleno a la educación en todos sus niveles y modalidades” (artículo 133).

En este marco, el Programa UBA XXII, originalmente denominado Universidad en la Cárcel, tiene por objetivo principal garantizar el derecho a la formación universitaria de personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria.

Reconocido a nivel mundial, su surgimiento se remonta al año 1985, a partir del convenio entre el Servicio Penitenciario Federal (SPF) y la Universidad de Buenos Aires, en el que se estableció que “los internos (procesados y condenados) sin ningún tipo de discriminación, podrán iniciar y/o completar los estudios universitarios [...] si reúnen y mantienen las condiciones explicitadas” (p. 2).

Las actividades del Programa UBA XXII se dictan en los Centros Universitarios de tres unidades de Complejos Penitenciarios Federales: Centro Universitario Devoto (CUD), Centro Universitario Ezeiza Complejo IV (CUE mujeres) y Centro Universitario Ezeiza Complejo I (CUE varones).

Adentrándonos en el Complejo Penitenciario Federal N°1, el mismo cuenta con seis Unidades Residenciales (UR), el Hospital Central Penitenciario I y el Centro de Formación Profesional N° 401 en el que se ofrecen talleres de panadería, herrería y carpintería, entre otros. Para garantizar el acceso a la educación formal, se encuentran la Escuela de Educación Primaria Adultos N° 708, el Centro Educativo de Nivel Secundario N° 452 y el Centro Universitario de Ezeiza.

El inicio de las actividades del CUE varones se remonta al año 2012, aunque fue recién en el año 2013 que se logró conseguir un espacio físico propio en la Unidad Residencial V. Para ese entonces, el Centro de Estudiantes estaba conformado y la matrícula contaba con alrededor de 300 estudiantes; 220 del Ciclo Básico Común y 80 extracurriculares. Mediante la organización de estudiantes y docentes se posibilitó el dictado de la Licenciatura en Sociología, en primer lugar, para luego incorporar la Licenciatura en Trabajo Social, en el año 2013, y la Licenciatura en Filosofía, en el año 2014. Para el año 2017, conforme los datos del Centro de Estudiantes, el Programa UBA XXII contaba con 250 estudiantes de CBC y 47 de carreras de grado. En el año 2019, por primera vez, el Centro Universitario de Ezeiza celebró la graduación de dos estudiantes de la Licenciatura en Sociología.

## **Aproximaciones teóricas**

En este apartado se desarrollarán los conceptos fundamentales de la temática abordada; la noción de sentido, cárcel, personas privadas de la libertad, y educación, lo que permitirá el análisis de la intersección entre la institución carcelaria y la educación universitaria que convergen en nuestro campo de investigación.

## La noción de sentido

Primeramente, para la construcción de la noción de “sentido”, retomaremos el propuesto por Pierre Bourdieu (1988), a efectos de considerar la existencia del sujeto, en tanto la suma de sus interacciones, percepciones e intereses individuales, inscripto en un determinado sistema social, clasificado y organizado a partir de las posiciones que estos ocupan en el mismo.

Ahora bien, amparado en este posicionamiento, el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1988), a la vez que se trata de un principio generador de determinadas prácticas, es el resultado de la incorporación de contenidos culturales, normas y valores, que se establecen en la permanencia prolongada en un determinado espacio social. Entonces, el *habitus* expresa “un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas” (Bourdieu, 1988: 134). Así, ocupa una posición articuladora, pues sintetiza la estructura social, es decir, el espacio de las relaciones objetivas, con las prácticas sociales que los agentes despliegan cotidianamente.

De esta manera, podemos identificar que la noción de sentido se estructura dentro del sistema de *habitus*, estableciendo un sujeto cuya dotación de sentido estará regida tanto por su existencia objetiva como por su devenir histórico, social y, en definitiva, cotidiano.

En este punto, comprendemos que es crucial reparar en la apropiación subjetiva de las experiencias cotidianas de los sujetos como factor taxativo de la elaboración de sentidos. Ovidio D’Angelo Hernández (2002) se refiere al sentido individual como la otra cara del sentido colectivo, “enmarcado en el contexto cultural definitorio de la vida cotidiana y de la estructura de las relaciones y conciencia sociales” (p. 10).

Por su parte, Rossana Reguillo (2000) nos invita a reflexionar en torno a aquello que, en apariencia, transcurre de forma inocua, para adentrarnos en los intersticios que ofrece la vida cotidiana. La autora analiza categóricamente la vida cotidiana como el “lugar estratégico para pensar la sociedad en su compleja pluralidad de símbolos y de interacciones ya que se trata del espacio donde se encuentran las prácticas y las estructuras” (p. 1).

De aquí se desprende el carácter histórico de la cotidianidad, en tanto producción continua de los sujetos, a la vez que productora de ellos, sobre el que se asienta tanto la garantía de reproducción del orden social –y del sujeto particular– como la emergencia de prácticas disruptivas.

A partir de lo expuesto, adherimos a lo propuesto por Spink y Medrado (2000), quienes argumentan que solo podremos comprender la noción de sentido a partir del carácter fundamental del sujeto, puesto que mediante su experiencia particular cotidiana –inserta en un determinado contexto socio-histórico– se construyen los sentidos que este otorga a la misma. De esta forma, nos encontraremos con que los sentidos pueden ser contradictorios e incoherentes entre sí, ya que sus orígenes provienen de múltiples procesos de construcción, atravesados por la dimensión histórica (D’Aloisio, 2010: 102).

## La cárcel como aparato disciplinador

Tomando los aportes teóricos de Erving Goffman (1972), se reconoce a la cárcel como una de las instituciones totales, definidas por el autor como edificaciones donde una masa de individuos “aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria” (p. 13), en las que las lógicas absorbentes son significativas.

El sociólogo define las características particulares de las instituciones totales: alojan de forma totalitaria la existencia de los individuos que allí habitan; desarrollan sus actividades –trabajo, estudio, alimentación, higiene, descanso– de manera conjunta y al interior de los márgenes que delimita la institución; cuentan con un detallado cronograma y una estricta normativa; y la vigilancia será de forma permanente, a efectos de garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Por su parte, Foucault (1976) advierte que, en la modernidad, la cárcel se ha consolidado con un carácter esencialmente correctivo, constituyéndose como un sofisticado aparato capaz de corregir a los individuos. El capitalismo requiere cuerpos dóciles pero no maltratados, puesto que iría en detrimento de su función productiva, por lo que aquellos que no se pudiesen adaptar al orden social establecido, serían “curados” en determinadas instituciones: “el encierro se convierte así en el modelo de cura” (Herrera, 2010: 71).

Erigiéndose sobre lógicas de seguridad, control y disciplinamiento, planteadas “desde la sociedad disciplinar que asume la función punitiva en el marco de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad” (Sandrini, 2020: 3), la cárcel se rige por un sistema de premios y castigos. Cabe advertir que, como plantea Claudia Castro (2015), la cárcel se trata de “un espacio caracterizado por una estremecedora carga simbólica” (p. 4). También Francisco Scarfó (2003) expresa que la institución carcelaria “tiene por definición un manto de rigidez y de normas muy fuertes” (p. 314), que generan la privación de la libertad en términos vastamente más amplios que lo que respecta al derecho a la circulación.

Kouyoumdjian (2011) refiere que la cárcel es “lo que hay detrás de un muro que no solemos mirar, la institución depósito donde se encuentran quienes ya no tienen la legitimidad necesaria para hacer oír su voz” (p. 85). Kouyoumdjian y Mariano Poblet Machado (2010) comprenden que la función de la cárcel será la corrección de los “desviados”, mediante el confinamiento de aquellos a los que el sistema penal selectivamente determina privar de su libertad. A partir de Loïc Wacquant (2000), plantean que los detenidos representan “esa franja de población que, habiendo transgredido una norma penal, no cuentan con el capital económico o simbólico para negociar su libertad” (p. 2).

De acuerdo a esto, seguidamente se profundiza en una caracterización de las personas privadas de la libertad.

## Las personas privadas de la libertad

Al postular la noción de personas privadas de la libertad, adherimos a la definición de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en tanto aquellas personas que tienen restringida su libertad ambulatoria como consecuencia de encontrarse en situación de

detención, encarcelamiento, institucionalización, o custodia de una persona, [...] por delitos e infracciones a la ley, ordenada por o bajo el control de facto de una autoridad judicial o administrativa o cualquier otra autoridad, ya sea en una institución pública o privada (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2008).

Se trata de un posicionamiento ético-político en el que se comprende que el sujeto, lejos de *ser preso* –como imposición identitaria totalizante– *se encuentra privado de la libertad* –como situación circunstancial con múltiples desarrollos y desenlaces posibles–.

La noción en torno a la identidad totalizante surge a partir de los aportes de Goffman (1972), cuyo concepto refiere a la cárcel como institución que abarca –o al menos intenta hacerlo– todos los aspectos de la vida de las personas que allí residen. Los sujetos, aislados de la sociedad por un determinado período de tiempo, comparten una rutina diaria establecida formalmente (Goffman, 1972), signada por la violencia y la arbitrariedad, como parte del producto y gobernabilidad de la institución (Foucault, 1975).

Además, las instituciones totales instauran barreras que dividen a los individuos del exterior y, a continuación, de su propio mundo interno, produciendo la mutilación del yo, donde las personas se verán despojados de los elementos que los constituyen como sujetos particulares históricos, para dar lugar al moldeamiento de una masa homogénea (Goffman, 1972).

Ingresar a una institución carcelaria implica la desarticulación de la personalidad, comprendida en la pérdida de control sobre el propio cuerpo, el impedimento de gestionar los tiempos y moverse por los espacios, la privación de bienes y vínculos personales, reduciendo la autonomía de las personas a su mínima posibilidad (Daroqui, 2014).

El objetivo reside en la regulación de lo que no puede ser incluido, víctimas de la marginalidad social. En este sentido, Scarfó (2003) sostiene que el “sistema los genera y excluye” (p. 292), a través de mecanismos funcionales a la lógica del poder imperante en el momento. Gisela Mastandrea y Natalia Lofiego (2018) explicitan que el peligro de quitarle el valor social a una persona, convenciéndola de que *no sirve, no es nadie* se halla en la consolidación de una profecía que finalmente se cumple.

De este modo, la cárcel se constituye como un lugar posible para aquellas personas que en gran parte no han tenido acceso a educación, trabajo, salud, siendo que ha fracasado su inscripción social como sujetos de derechos.

Posicionándonos en una visión integral del sujeto, coincidimos con la concepción que plantean Mastandrea y Lofiego (2018) que, tomando a Pichón-Riviere, se refieren a un sujeto “en tanto producido y productor, instituido e instituyente, sujeto de la praxis, la necesidad y el vínculo; sujeto del aprendizaje, entendido éste como la apropiación instrumental de la realidad para transformarla” (p. 248). Desde esta perspectiva, los sujetos que para el servicio son internos, para la universidad serán estudiantes considerados sujetos de derechos, con capacidad de actuar y de intervenir en distintos aspectos de su vida educativa y social.

## Reflexiones acerca de la educación

Como hemos mencionado, en nuestro país la educación es un derecho consagrado en la Constitución Nacional (artículo 14). Asimismo, es reconocida por tratados internacionales como un derecho humano fundamental y universal (en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, etc). De suma importancia es también la Ley de Educación Nacional N° 26206, que con el principio de la promoción del derecho a la educación, estipula a la educación en contexto de encierro como una de las modalidades posibles.

Para profundizar sobre la concepción en la cual se asentó la producción respecto a la educación, tomaremos los aportes de Paulo Freire. El pensador enuncia la idea de una

educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática [...] para que, consciente de ello, gane la fuerza y el valor de luchar, en lugar de ser arrastrado a las perdiciones de su propio ‘yo’, sometido a las prescripciones ajenas (1978: 85).

El pedagogo plantea la noción de la educación liberadora o problematizadora, ubicándola como la antítesis de la práctica de dominación, implicando la posibilidad de que las personas se sientan sujetos de su pensar, puedan discutir su realidad, cuestionar su visión del mundo.

Por su parte, Kouyoumdjian, tomando a Scarfó (2003), entiende que la educación es un componente “insoslayable de la construcción social y co-producción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa saberes, incorpora actores, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo” (Kouyoumdjian, 2011: 86). El autor concluye que la educación se inscribe como un proceso de construcción de la identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas.

Nos parece sustancioso poder pensar la educación en un sentido amplio, que enaltezca su carácter elemental en la construcción de subjetividad, ciudadanía y posicionamiento crítico. Se trata de una instancia de encuentro, diálogo y reflexión entre distintos actores que aportan desde sus experiencias y saberes, una práctica inclusiva, transformadora y emancipadora que “posibilita generar otras representaciones



que cuestionen lo establecido y abran las puertas para construir alternativas que contribuyan a producir espacios de intervención creadora” (Verstraete, 2018: 107).

Hablamos meramente de un derecho humano, consagrado por la legislación, y que, por lo tanto, debe ser garantizado por el Estado.

## **La intersección de la educación universitaria y la institución carcelaria**

Habiendo realizado las conceptualizaciones pertinentes, corresponde dar cuenta de la complejidad de la tensión entre la universidad y la cárcel, dos instituciones dependientes del Estado, con objetivos disímiles y que, para el caso del Programa UBA XXII, conviven dentro de un mismo espacio físico.

La existencia y convergencia de estos dos sistemas, el carcelario y el educativo, permiten pensar la delimitación de territorios, no en meros términos superficiales, sino haciendo alusión a “la forma en que el espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado” (Corbetta, 2005: 265). De esta manera, cada territorio albergará dinámicas propias a partir de los actores, intereses y acciones que allí se pongan en juego, conformando un entramado singular de relaciones entre los sujetos y con el espacio en el que se sitúan física y temporalmente. En efecto, se constituye una configuración compleja en la cual el territorio no solo es consecuencia de las interrelaciones aquí mencionadas, sino también base material y simbólica de la vida cotidiana.

Esta noción resulta esencial, puesto que el encuentro e ineludible yuxtaposición de los dos territorios implican la oscilación en los modos en que son habitados, en tanto construcciones sociohistóricas en las que se disputan los sentidos en el espacio social (Manes, 2019). En términos de Bourdieu (1995), en el marco del espacio social se encuentra el campo, compuesto por “un conjunto de relaciones históricas objetivas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder” (p. 23), asociadas a la posesión de capitales materiales y simbólicos.

El Centro Universitario de Ezeiza, dentro del Complejo Penitenciario Federal N°1, representa la posibilidad de cuestionar el campo penitenciario. Emerge, entonces, la oportunidad de construir un territorio donde la irrupción de la comunidad educativa como actor novedoso, y las consecuentes nuevas interacciones, sumadas a la circulación diferenciada de los capitales, tornará de carácter relativo las posiciones y relaciones de poder entre los sujetos.

Kouyoumdjian y Poblet Machado advierten sobre este aspecto, argumentan que el hecho de que una institución funcione dentro de otra manifiesta prácticas y lógicas institucionales que, en este caso, son muy diferentes e inclusive opuestas. Aseguran que, por una parte, se encuentran “los elementos que rigen el funcionamiento de la institución carcelaria: el disciplinamiento, la vigilancia y el castigo, utilizados para garantizar el ‘buen gobierno’ de las personas detenidas”, y, por otro lado, “las instancias educativas que tienen como premisas desarrollar procesos pedagógicos y de enseñanza que promuevan el desarrollo integral de la persona” (Kouyoumdjian y Machado, 2010: 2). Explican que la universidad,

entendida como una puerta al ejercicio del pensamiento crítico, es vista como amenazante para quien necesita controlar y hacer de la cárcel un lugar gobernable.

En este sentido, Eugenio Raúl Zaffaroni (1991) expresa que, para hacer controlable la cárcel, la propia institución necesita lograr un orden mínimo, y que la universidad, al generar en la población carcelaria aquel pensamiento crítico, se constituye como uno de los factores más sensibles a alterar ese estado de control.

Marta Laferriere (2019), coordinadora del Programa UBA XXII, sostiene “Universidad y Cárcel [...] dos instituciones con funciones sociales diferentes se propusieron interactuar” (p. 34). Dando cuenta de la contradicción que engendra el entrecruzamiento de estas dos instituciones, continúa caracterizando a la cárcel, diciendo que “tiene bajo su responsabilidad ejecutar la privación de la libertad de hombres y mujeres que son así mantenidos, por hechos y circunstancias de una sociedad que tiene aún esa modalidad de castigo, en una situación de marginalidad” (p.34). Como contracara, aparece la universidad que “tiene la responsabilidad social y su motivo de ser en promover, generar y garantizar la libertad de pensamiento” (p. 34).

Vinculado a esto último, Alcira Daroqui (2015) agrega que la universidad pública “tiene entre sus pilares fundamentales la participación democrática, el respeto al disenso, la igualdad de oportunidades y la libertad de expresión”, mientras que el objetivo explícito de la política penitenciaria considera a la educación “como instrumento de corrección y moralización” (p. 16).

Raúl Néstor Álvarez (2015) contribuye a desarrollar la idea de esta tensión entre los dos aparatos del Estado. Argumenta que la escuela y la cárcel son dos instituciones con fundamentos sociales y políticos muy opuestos, que no se otorgan poder mutuamente, a menos que sea inevitable. Álvarez dice que “el sistema penitenciario no tiene proyecto social de qué hacer con la población marginal que tiene encerrada en su interior” (p. 8). En cambio, la escuela, fundada en los principios inclusivos promovidos en la Ley de Educación Nacional adquiere una perspectiva futura de qué hacer con los estudiantes.

En definitiva, Kouyoumdjian y Poblet Machado sostienen que, dependiendo de cómo se vaya resolviendo la tensión expuesta, “se irá configurando un modelo u otro de cómo concebir la educación en la cárcel: la educación como *tratamiento terapéutico* o la educación como *derecho*” (p. 2). La elección de la posición que se adopte para pensar la educación en contexto de encierro pone en juego una dimensión ético-política: nunca se tratará de una práctica neutral.

Laferriere (2019) caracteriza estas dos lógicas, la primera, “vertical, autoritaria, que busca disciplinar y ve a la educación dentro del paradigma del ‘tratamiento’”, la segunda, “horizontal, democrática, llega a la cárcel desde la perspectiva de posibilitar el ejercicio de un derecho, de construir ciudadanía en el sentido de ‘lucha por la igualdad, la pertenencia, el reconocimiento’”. La autora rebate la lógica del ‘re’ (resocialización, recuperación, reinserción, readaptación, reintegración, reeducación, etc.), dado que afirma que privar a una persona de su libertad “no tiene los efectos declarados, ya que no repara el daño ocasionado, no es una herramienta de ‘resocialización’ y favorece la reincidencia” (p. 35). La coordinadora del Programa UBA XXII es contundente al exponer los efectos de la vida en la prisión,

en tanto las condiciones indignas que allí se vivencian, generando la destrucción progresiva e irreparable de los rasgos de humanidad, la subjetividad e identidad de las personas.

Kouyoumdjian y Poblet Machado (2010) también profundizan sobre este tema, explicando que los discursos ‘re’ contribuyen a la lógica del ‘tratamiento penitenciario’. Así, la educación se desentiende en tanto derecho humano y pasa a ser “una tecnología más de control de la máquina carcelaria” (p. 3), es decir, queda subsumida bajo el mandato de la cárcel. Desde esta interpretación, afirman los autores, la educación desconoce al detenido como ser humano.

Recapitulando, en el entrecruzamiento de las dos instituciones, desde el modelo del “tratamiento”, la educación aparece como la alternativa que permitiría conseguir la “exitosa” reinserción social de los sujetos encarcelados, dado que estaría colaborando para construir un “proyecto de vida alternativo al delito”. Así, se pretende que el acto de educar tenga un “efecto de cura”, a la vez que la persona que se encuentra privada de su libertad queda reducida meramente a un objeto de intervención (Kouyoumdjian, 2011).

Al mismo tiempo, Zaffaroni (1991) nos ayuda a pensar lo que se esconde tras la lógica de los conceptos “re” de los que hemos hablado. Se trata de una concepción sistemática que, en realidad, el mensaje implícito que lleva es que algo ha fallado y que requiere de una segunda intervención. En esta idea, vuelve a aparecer el dispositivo de control destinado a la corrección de los *desviados*.

Como se puede ver, el enfoque del “tratamiento” genera gran controversia en estos autores. Kouyoumdjian (2011), por ejemplo, entiende que dichos discursos tienden a generar la asociación casi mecánica entre educación y delito, que él define como peligrosa, dado que refuerza la naturalización de la figura del “delincuente” y se olvida de la existencia de un sistema penal que “actúa mediante la selección y captura de los sujetos más vulnerados del cuerpo social” (p. 82). Reflexiona acerca de que, si el objetivo es encauzar al desviado, se vuelve a caer en la lógica correccional que considera que el encierro y el sufrimiento cumplen una función “‘terapéutica’ que normalizará y reintegrará ‘seres dóciles’” (p. 86).

Ahora bien, el enfoque que se adopte tendrá efecto sobre la intervención en las instancias educativas que, o bien puede ser una pieza más del aparato disciplinador y moralizador, o puede convertirse en una acción para la liberación de las personas privadas de la libertad (Herrera, 2008), configurando “un escenario que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación” (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010: 3).

Situarse desde la perspectiva de la educación como derecho configura “un requisito fundamental para poder considerar a las personas privadas de su libertad en tanto *sujeto integral*, y no como mero objeto de intervención penitenciaria” (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010: 3). La educación como derecho humano fundamental debe ser garantizada por el Estado: quien vea cercenado dicho ejercicio “pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano que haga uso de sus derechos” (Scarfó, 2003: 291).

En la cárcel, donde el encierro es una condición, la educación puede habitar un espacio de libertad “reconociendo derechos constitutivos para ser persona” (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010: 3).

De este modo, siguiendo los aportes de Lewkowicz (1996) el estudiante preso, si bien está preso, no es preso –voluntad única del sistema penitenciario–, sino estudiante.

Pensar la educación desde la noción de derecho en este contexto significa “cumplir una tarea de reducción de daños, frente al efecto desubjetivante que tiene el encierro para jóvenes, hombres y mujeres privados de la libertad” (Herrera, 2010: 126). Desde la institución educativa también se puede aportar ofreciendo una mirada diferente sobre el sujeto, desarmar el “sentido común” construido sobre la persona privada de la libertad, albergar al estudiante “asumiendo un no saber sobre lo que ese sujeto singular pueda traer entre sus intereses, deseos, motivaciones” (p. 126). Así, se habilitará al sujeto a tener la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo, distintas a las ratificadas por otros.

Comprender la educación en contexto de encierro desde el enfoque de derechos, es decir, como la “posibilidad de ejercer un derecho que ha sido obstaculizado” (Herrera, 2010: 130), abre la oportunidad de que se constituya en una herramienta para interrumpir un destino que se presenta como inexorable.

## Estrategia metodológica

El trabajo de investigación final tuvo por objetivo principal indagar los sentidos que los estudiantes privados de su libertad asignan a su participación en el Programa UBA XXII en el Centro Universitario de Ezeiza, con relación a los principales enfoques teóricos que enmarcan la educación en contexto de encierro, en el período 2022-2023.

A los fines de responder al objetivo planteado, la investigación realizada adoptó una metodología cualitativa, basada en el proceso mismo de recolección y análisis de datos provistos de fuentes primarias y secundarias. El carácter cualitativo nos permitió “comprender la perspectiva de los participantes [...] acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en [...] la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (Hernández Sampieri, 1991: 364).

Vislumbrando las singularidades de la institución en la que se enmarcó el trabajo de investigación –la universidad dentro del espacio físico de la institución carcelaria– se tomó un diseño flexible, dando lugar a las situaciones imprevistas que pudieran surgir en el campo durante el proceso investigativo, como así también adecuar las técnicas e instrumentos seleccionados en primera instancia (Mendizábal, 2007).

La unidad de análisis fueron los estudiantes varones del Programa UBA XXII del Centro Universitario de Ezeiza, en los años 2022 y 2023. La recolección de datos se consensuó con los estudiantes, quienes acordaron nuestra participación en las jornadas compartidas y aceptaron voluntariamente ser entrevistados. Por el principio ético de confidencialidad respecto a la identidad de los entrevistados, se decidió la utilización de los siguientes seudónimos: “Ernesto”, “León”, “Juan”, “Vicente”, “Manuel” y “Máximo”.

La siguiente tabla presenta, a fines prácticos, la muestra y dimensiones relevantes:

**Tabla 1. Muestreo de estudiantes entrevistados del Centro Universitario de Ezeiza.**

NOMBRE	EDAD	AÑO INGRESO AL CUE	CARRERA	PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO DE ESTUDIANTES
Ernesto	41	2016	Trabajo Social	Sí
León	38	2018	Trabajo Social, Sociología y Filosofía	Sí, como vocal
Juan	58	2019	Trabajo Social y Sociología	Sí
Vicente	46	2022	Filosofía y Derecho (en CUD)	Sí, como coordinador de la biblioteca
Manuel	40	2017	Trabajo Social	Sí, como coordinador del taller de informática
Máximo	53	2015	Trabajo Social y Sociología (finalizada)	Sí, como presidente

**Fuente:** elaboración propia.

Respecto de los instrumentos de recolección de datos, se utilizaron fuentes primarias, la observación participante y la entrevista individual semiestructurada, y fuentes secundarias, como el análisis del marco legislativo y documentos pertenecientes al Programa UBA XXII, para examinar los enfoques y debates que atraviesan la educación en contexto de encierro.

El muestreo para las entrevistas individuales semiestructuradas se conformó por 6 estudiantes del CUE, de tipo no probabilístico, de carácter intencional, dado que se realizó una selección de los entrevistados considerando estudiantes de las tres licenciaturas y con distintas trayectorias temporales. Las entrevistas semiestructuradas, en tanto fuente primaria, permitieron revalorizar la perspectiva y expresiones de los sujetos.

Por otro lado, la observación participante se realizó en días de cursada regular y durante la celebración por los 10 años del Centro Universitario de Ezeiza. Resultó un instrumento de recolección de datos privilegiado para analizar las prácticas educativas en el centro universitario, captando el contexto en el que se producen las interacciones de la comunidad educativa.

La adopción de un diseño flexible fue de suma importancia frente a las numerosas vicisitudes que se presentaron al momento de realizar el trabajo de campo. Ingresar al Complejo Penitenciario requirió de una serie de mediaciones y autorizaciones, sumado a que las entrevistas en el Centro Universitario debían concretarse mientras los estudiantes se encontraban allí –lunes a viernes durante el ciclo lectivo– y en coordinación con algún docente que pudiera acompañarnos, requisito para el ingreso.

Además, la prohibición de ingresar con computadoras y/o celulares, impidió la posibilidad de grabar las entrevistas, por lo que la mayoría fueron transcritas, con las limitaciones que ello significa. No obstante, en una de las oportunidades que asistimos al CUE coincidimos con el equipo de la Procuración Penitenciaria de la Nación, quienes cuentan con autorización para el ingreso de celulares, y posibilitaron la grabación de dos entrevistas.

Como se evidencia, la premeditada flexibilidad del diseño de investigación resultó fundamental para responder a las situaciones imprevistas, lo que sin dudas se constituyó como una experiencia formativa y enriqueció el proceso investigativo.

## **La experiencia cotidiana en el Centro Universitario de Ezeiza**

A continuación, se recuperan los testimonios de los estudiantes, a través de los que se propone construir el sentido que asignan a su participación en el Programa UBA XXII. Además, se exponen, desde la perspectiva de los entrevistados, los enfoques teóricos en torno a la educación en contexto de encierro, a los fines de dilucidar sus posibles manifestaciones en la experiencia cotidiana en el Centro Universitario de Ezeiza.

## **Conocer el programa e inscribirse**

Para comenzar, examinamos el acercamiento de los estudiantes al Programa UBA XXII, rastreando las motivaciones de su inserción en el Centro Universitario de Ezeiza. A partir de las entrevistas realizadas surge que en la mayoría de los casos conocieron el programa a través de otros compañeros privados de la libertad, coincidiendo en que la posibilidad de cursar se divulga a partir del “boca en boca”.

Respecto del proceso de inscripción, se diversifican más las respuestas producto de las distintas trayectorias que poseen los estudiantes. Dos de los entrevistados realizaron el secundario al interior del CPF N°1; uno de ellos, León, describe que el secundario le facilitó tanto la inscripción como la inserción en el CUE: el mismo año en el que finalizó los estudios secundarios, inició simultáneamente los universitarios.

Otro aspecto a considerar en lo que atañe al acceso al centro universitario son las Unidades Residenciales, los *módulos* en términos de los entrevistados. Si bien no existe una clasificación institucional, a partir de los relatos de los estudiantes y, orientadas por los informes de la Procuración Penitenciaria de la Nación, podemos reconstruir que el módulo de procedencia de los estudiantes repercute en su acceso al centro universitario: “los chicos que salen del III y IV a la facultad son muy pocos. Los que están anotados muchas veces no vienen, pierden las materias. Es más complicado” (Vicente).

Finalmente, los talleres extracurriculares cumplen una función particular, puesto que posibilitan la participación de detenidos que no han finalizado los estudios secundarios, erigiéndose como una

puerta de entrada al centro universitario. Tal es el caso de Manuel, quien decidió iniciar un taller a partir de la sugerencia de un compañero del módulo, práctica que ha adoptado él mismo:

Es otra puerta. Lo mismo esos pibes que por ahí no tienen ni secundaria, yo los anoto en los talleres de acá, que no hace falta ser universitario. Los anoto, bajo<sup>1</sup> al módulo III y IV, que son los más conflictivos, en el sentido de que el pabellón los lleva a eso. Entonces yo los traigo para acá.

Recapitulando, se puede sostener que participar del CUE conduce a los estudiantes a socializar la información respecto del programa, a pesar de que desde el Servicio Penitenciario no se propicie la inscripción de los detenidos en la universidad.

## La motivación que los convoca

Al indagar sobre las motivaciones que condujeron a la participación en el Programa UBA XXII, encontramos respuestas diversas.

Uno de los entrevistados indicó que la motivación se debía a las expectativas laborales relacionadas a la carrera de Sociología.

Por otra parte, están quienes encuentran en el Centro Universitario de Ezeiza la posibilidad de sobrellevar la situación de encierro: “acá adentro, en contexto de encierro, es como una salida que tienen todos los que están privados de la libertad. Los que tienen la oportunidad, creo, no la desaprovechan” (Vicente). En la misma línea, Máximo, estudiante entrevistado de mayor trayectoria en el CUE, recuerda:

Llegué porque tenía el secundario terminado y busqué hacer algo para salir del contexto de encierro. No el cuerpo, sino mi mente del pabellón. No quería incorporar el habitus, el léxico de acá. Después de 12 años detenido, era la mejor salida.

Dos de los entrevistados expresaron que la decisión de inscribirse se basó en los beneficios que traen aparejados la condición de estudiante; la reducción de la pena por el estímulo educativo y, como se indica en el artículo 9° del convenio fundante del Programa UBA XXII, la instrucción de evitar el traslado de los internos mientras se encuentren estudiando. No obstante, resulta apropiado señalar que dichos estudiantes reconocen que aquella motivación inicial que los llevó a inscribirse en el Programa UBA XXII difiere de la motivación actual.

<sup>1</sup> Bajar es una expresión que refiere a ir de un lugar a otro: “Los estudiantes [...] suelen ‘bajar’ (trasladarse)” (Parchuc, 2020: 163).



León, quien en un primer momento decidió estudiar para evitar su traslado y poder seguir recibiendo las visitas de su madre, expresó que rápidamente sintió que su participación le permitía “transformar este tiempo, sacar algo productivo de esta experiencia” y actualmente esa es su motivación: “transforma lo malo a bueno”. Además, manifestó: “no conozco ningún recibido de Trabajo Social, pero no pierdo la esperanza y podría ser el primero”.

En el caso de Ernesto, recuerda que en primera instancia tomó la decisión de anotarse en el Programa UBA XXII por el estímulo educativo. En su trayectoria universitaria pudo constatar que “estudiar en la universidad es un esfuerzo doble” pero que sostiene su participación cotidiana en el CUE porque “personalmente cambió mucho mis percepciones, ahora quiero salir y seguir estudiando en [la sede de] Santiago del Estero [...] Yo vengo por expectativa de futuro y por respeto al programa” (Ernesto).

Vale decir que la oferta académica no aparece en sí misma como una motivación inicial para la mayoría de los estudiantes del CUE. Al consultar por la razón de la elección de la licenciatura que se encuentran cursando, Ernesto respondió: “no la elegí, había 3 carreras nada más. Uno cuando entra acá quiere estudiar Derecho”. Frente al mismo interrogante, sus compañeros coincidieron en la casi nula capacidad de elegir: “te digo la verdad, porque son las que había acá. Hubiese elegido Derecho, no voy a mentir. Creo que no voy a ser sociólogo ni trabajador social nunca” (Máximo). No obstante la limitada cantidad de licenciaturas disponibles, en muchos casos los estudiantes del Centro Universitario de Ezeiza se encuentran cursando más de una carrera a la vez, a efectos de contar con mayor disponibilidad curricular y, especialmente, de participar una mayor cantidad de días en el CUE.

En relación a las expectativas, el recorrido y relato de Manuel resulta significativo para dar cuenta de los alcances posibles del Programa UBA XXII. Su acercamiento al centro universitario fue gracias a la propuesta de un coordinador, para participar de los talleres, puesto que no había finalizado sus estudios secundarios. A partir de allí, Manuel se interiorizó cada vez más en la experiencia del CUE, inició una licenciatura, asumió el rol de coordinador del Taller de Informática e interviene activamente en las propuestas cotidianas. Su participación en el Centro Universitario de Ezeiza no solo sostiene su presente, sino que ha implicado la generación de expectativas nuevas a futuro. En sus palabras:

Las expectativas laborales están surgiendo ahora, a través de lo que yo voy haciendo, lo que estoy estudiando, me están dando oportunidades [...] Y hoy por hoy me tiene muy entusiasmado ese tema también. La vida va a cambiar. Hoy por hoy yo siento que salgo y tengo un proyecto, una idea o un propósito (Manuel).

Es imperioso señalar la reiteración en varios estudiantes de la significación del centro universitario como un territorio diferenciado de la lógica de la cárcel. Esto se expresa en las alusiones referidas a la idea de que la participación en el Programa UBA XXII fue motivada por la búsqueda de *salir* del contexto de encierro. Así, en términos de Corbetta (2005), se configura una apropiación subjetiva del espacio que no está anclado a lo geográfico, sino a la socialización de lo que acontece en el CUE.

Al mismo tiempo, se evidencia que, para los estudiantes, la apropiación simbólica del centro universitario a partir de su experiencia en el Programa UBA XXII conlleva cambios en la significación que otorgan a su participación. Se desprende que las motivaciones iniciales, que se originan en un carácter utilitario en búsqueda de beneficios relacionados a las condiciones de detención, se modifican con el tiempo. La transformación sucede a partir de la inserción en el Centro Universitario de Ezeiza, aferrándose a la experiencia diaria, las expectativas y proyectos a futuro.

## Vicisitudes en la participación cotidiana

Para analizar la cotidianidad de los estudiantes del Centro Universitario de Ezeiza, interrogamos sobre los obstáculos y facilitadores que condicionan la participación en el programa, comprendida como la acción de asistir e involucrarse en la propuesta pedagógica del CUE.

Al consultar por la existencia de dificultades vinculadas al centro universitario, se advierte que “los problemas son diarios, constantes y variables” (Máximo). Los estudiantes coincidieron en que “el principal [obstáculo] es el Servicio Penitenciario, que trata que no haya estudiantes” (Máximo). Ante la prohibición de la presencia de agentes penitenciarios dentro del centro universitario, estipulada en la Ley N° 24512, la obstaculización del derecho a la educación universitaria por parte del SPF ocurre durante los traslados y requisas. Tal como narra Ernesto, “algunos materiales se pierden en la requisa. Te tiran todo”. Otra forma de entorpecer el acceso al CUE resulta de la decisión arbitraria de retrasar o no efectuar los traslados de los estudiantes al centro universitario.

Lo detallado por los entrevistados da cuenta, una vez más, del entrecruzamiento de las lógicas de la cárcel y la universidad, siendo sus objetivos antagónicos y, consecuentemente, poniendo en constante tensión el carácter de detenido y estudiante de las personas privadas de la libertad que asisten al CUE. A pesar del hostigamiento diario que reciben por parte los agentes penitenciarios, quienes encarnan la representación del sistema penal, los estudiantes impugnan el pretendido sometimiento y sostienen su trayectoria universitaria.

Además, los estudiantes identifican como una problemática la cuestión del espacio arquitectónico del centro universitario en el CPF N°1. La limitación espacial tiene por consecuencia el dictado de una cantidad reducida de materias por cuatrimestre, ralentizando las trayectorias educativas: “con más espacio podrían venir más materias, podría haber más actividades. Hay días que tenemos todo ocupado y hay que hacer maravillas” (Vicente).

En lineamiento con ello, se destaca que los entrevistados también demandan la ampliación física del centro universitario a efectos de poder incrementar la cantidad de estudiantes tanto en las actividades curriculares como extracurriculares. En palabras de Juan: “todos quieren estudiar acá. Estudiar y pensar lo hace más llevadero. En los talleres hay muchos inscriptos, el cuello de botella es el espacio físico”. Por ello, entre las principales demandas de los estudiantes privados de su libertad se encuentra

el reclamo al Servicio Penitenciario Federal por la restitución de las aulas que le fueron extraídas al CUE durante la pandemia.

En palabras de Manuel, “hay obstáculos siempre, pero uno trata de pasarlos, esquivarlos, hacer cintura y bueno, llegar al objetivo que uno se está proponiendo”.

Hemos indagado, también, sobre la capacidad de los estudiantes del CUE de *hacer cintura* frente a las dificultades. A partir de la información recolectada a través de las entrevistas, encontramos que la estrategia más significativa para los estudiantes es la cooperación, ya sea entre compañeros, coordinadores y con el centro de estudiantes, y con el equipo docente.

En tanto algunas de las expresiones más habituales de compañerismo dentro del CUE se relacionan al ejercicio de estudiar en conjunto para la realización de trabajos prácticos: “los que están más avanzados ayudan un poco a los que más les cuesta” (Manuel). Además, mencionan la obtención de los recursos materiales necesarios: “como falta el material, uno ayuda al otro. Los que terminaron tal materia este cuatrimestre, que por favor lo devuelvan. Los pibes vienen, lo traen” (Manuel) o, como relata el coordinador de la biblioteca, “queremos comprar un tóner para fotocopias y lo compramos entre los dieciséis [coordinadores]” (Vicente). Asimismo, se recabó que la sala de computación y el reciente acceso a internet significó la ampliación de la capacidad de lectura y búsqueda de nuevos materiales.

El forjado compañerismo entre estudiantes resulta no solo una consecuencia esperable de la participación cotidiana en el CUE, sino una pieza fundamental para el sostenimiento singular y colectivo del espacio universitario, “y para mantenerlo nosotros estamos unidos en ese sentido” (Vicente).

Otro facilitador para la participación de las personas privadas de la libertad, según sus propias narraciones, es “la actitud de los profesores que vienen, te motiva” (Ernesto). Ante los obstáculos para la participación, Manuel describe que los docentes están “predisuestos siempre a querer ayudar”.

Considerando las particularidades de la modalidad de educación superior en contexto de encierro, Juan expresó que “en la cárcel la cuestión de la incertidumbre se refleja acá [en el CUE]”, frente a lo que Manuel destacó que “entienden ellos [los y las docentes] la problemática de uno acá”, lo que resulta fundamental no solo para propiciar un escenario accesible sino agradable para la práctica pedagógica entre estudiantes y docentes.

Según relatan los estudiantes, ante el contexto deshumanizante de la cárcel, el equipo docente se presenta como un punto de fuga: “para los profesores somos seres humanos. Y eso es bueno porque nos equipara de igual a igual” (Ernesto). De aquí podemos pensar cómo la posición que ocupan los sujetos, según la condición de estudiante o de detenido, es relativa conforme el campo en el que se encuentran y los actores que allí se alojan (Bourdieu, 1995).

Como se puede evidenciar, al consultar por el trato con docentes los relatos de los estudiantes, lejos de referirse a cuestiones puramente académicas, enfatizan en la dimensión vincular en la práctica pedagógica. Así, se configura un puente entre el estudiante y el docente caracterizado como una instancia de

encuentro, de diálogo y reflexión. Esto responde al posicionamiento de la educación como generadora de pertenencia y lazos sociales (Kouyoumdjian, 2011).

En definitiva, los facilitadores se expresan particularmente en la cooperación que entretejen los distintos actores de la comunidad educativa del CUE. Dicha cooperación se encolumna tras el objetivo de, no solo proteger lo conquistado, sino de buscar estrategias que permitan mejorar el funcionamiento cotidiano del CUE.

## **Transformar las percepciones**

Durante las entrevistas también se consultó por posibles modificaciones a partir de la inserción en el Programa UBA XXII. Máximo expresó que, antes de ingresar a la cárcel, le “repugnaba”, hasta que el CUE lo llevó “a cambiar [su] visión”. Otros entrevistados refirieron cambios respecto a cuestiones como el lenguaje, la lectura, el interés por acercarse a las noticias. Manuel sintetiza “es un cambio en mí, mucho, muy profundo. En todos los sentidos, más allá de estudiar”. León, por su parte, también sostiene que su participación en el CUE le permitió mejorar sus condiciones de detención, puesto que le brindó una “herramienta para pelear por [sus] derechos, tenés herramientas para ir contra la violencia institucional, sabés tus derechos”.

Asimismo, la participación en el centro universitario trajo aparejadas nuevas percepciones cotidianas, según se manifiesta en uno de los diálogos, “cambia un poco lo que es estar encerrado” ya que de esta manera se logra “abrirle la cabeza a un montón de pibes” (Manuel). En palabras de Juan, “la realidad es que estamos confinados y estar estudiando es estar haciendo algo, algo con valor agregado, es importante”. Por su parte, el entrevistado con más trayectoria en el CUE, reflexiona en el mismo sentido sosteniendo que “es la única forma de que la gente pueda abrir la mente y salir del contexto de encierro en el que estamos. Por lo menos una vez por día, venir acá, conocer otro mundo” (Máximo).

Al interrogar por la valoración sobre el programa, en la totalidad de los casos, los estudiantes refirieron que era altamente positiva, tanto en sus experiencias particulares como grupales. Esto último, vinculado al trabajo colectivo que posibilita el funcionamiento cotidiano del CUE, “este equipo hizo que crezca” declaró Máximo. Coincidieron también en la importancia de la existencia del programa para “poder elegir otro camino” (León) y propiciar un espacio donde los estudiantes puedan “sacar lo bueno para superarse. [...] es mejor calidad de vida. No es en cantidad si no en calidad” (Juan). Consecuentemente, los estudiantes del Centro Universitario de Ezeiza difunden y promueven la participación de sus compañeros de pabellón, tal como se mencionó anteriormente, lo que manifiesta la transformación del sentido individual en uno colectivo.

## El régimen de la progresividad y los estímulos

Recapitulando el debate teórico ya planteado, en tanto la educación como dispositivo del tratamiento penitenciario o como derecho fundamental de los sujetos, cabe examinar de qué modo se manifiesta en la experiencia cotidiana de los estudiantes del Centro Universitario de Ezeiza.

En 1996 se sanciona la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24660, estableciendo que el régimen penitenciario se basará en la progresividad. La misma consta de fases en las que los detenidos deben cumplir objetivos requeridos por la autoridad penitenciaria, lo que implica beneficios en tanto atenúa el régimen de detención y posibilita acelerar el acceso a las salidas transitorias y a la semilibertad. La progresividad, en definitiva, es el programa de tratamiento penitenciario que atravesará la persona privada de su libertad.

La Ley N° 26695, sancionada en 2011, modifica la Ley N° 24660 en lo relativo a la educación, estableciéndola en primer término como un derecho. No obstante, aquí nos interesa interrogarnos sobre los estímulos educativos (artículo 140), que constituyen lo equivalente a un sistema de recompensas o premios, mediante el cual, a través de logros en el proceso educativo, las personas privadas de la libertad descuentan plazos para avanzar en el tránsito por las fases progresivas.

Como hemos desarrollado, desde esta lógica, la educación es colocada como una de las instancias del tratamiento penitenciario, constituyéndose como parte del engranaje de control de la máquina carcelaria (Kouyoumdjian y Poblet Machado, 2010). Así, la educación aparece como una posible alternativa para conseguir la reinserción social de los sujetos privados de su libertad, pretendiendo que tenga un “efecto de cura” (Kouyoumdjian, 2011).

Ahora bien, sobre la percepción de los estudiantes respecto de los estímulos estipulados para la educación universitaria, pudimos constatar una mirada común acerca de su efectivo funcionamiento como estímulos, puesto que posibilitan la reducción de las condenas.

El relato de Manuel resulta ilustrativo, explica que, a partir de la obligatoriedad de los niveles primario y secundario, dentro de la cárcel te preguntan “¿vos querés conducta? Hacé primario y secundario”. Eso significa un cambio dado que “antes estabas ahí, listo, encerrado, no hacías nada. Ahora [la Dirección de Educación<sup>2</sup> mismo te va a buscar y te preguntan si vas a hacer algo”. Este aspecto, se refleja, por ejemplo, en la experiencia de Ernesto, que lo primero que lo acercó al CUE fue el estímulo educativo.

Sin embargo, los estudiantes manifiestan exigencias en torno a los beneficios, explicitando que “tendría que haber más, sin límite de tiempo” (Máximo), ya que los estímulos cuentan con un máximo acumulable. Es por eso que los estudiantes expresan que “para los que vienen con poca condena está muy bueno porque los ayuda” (Vicente), a diferencia de aquellos con largas condenas para los cuales los plazos máximos que brinda la ley no resultan tan significativos.

<sup>2</sup> Cada Unidad Residencial cuenta con una Dirección de Educación, dependiente del SPF, encargada de las cuestiones administrativas atinentes a la educación primaria, secundaria y universitaria en el CPF N°1.

No obstante, los entrevistados presentaron ciertos reclamos: “es cierto que llevo 8 años y me dieron 3 meses. Eso es una porquería, pero bueno, sigo” (Ernesto). Cuestionan la lógica del beneficio de la ley, dado que el reconocimiento a la educación universitaria es casi nulo: “a los chicos les conviene quedarse allá en el módulo, a renegar con otros internos porque pagan más que acá en la facultad” (Vicente). La educación universitaria, en comparación al trabajo o a los talleres de formación profesional, es, en términos progresivos, significativamente menos favorable: “Si una materia tiene 200 horas cátedra y un curso de formación de menos horas te da más, hay algo descompensado” (Ernesto).

Máximo, quien se graduó en el año 2019, expresó: “a mí por la carrera de Sociología me dieron solo 6 meses. Y por un curso de palito de helado te dan más meses”. Así, el reclamo entre los estudiantes emerge de forma recurrente, “te valoran más que vos aprendas a hacer un palito de helado, doblarlo, mojarlo y pintarlo, que que hagas materias, que seas inteligente. Vos podés estar en la mitad de la carrera y el estímulo no te da nada” (Manuel).

El hecho de que el Servicio Penitenciario Federal otorgue mayor compensación por formación profesional y/o trabajo que por estudios superiores expresa la esencia de la cárcel como aparato disciplinador capitalista. Por un lado, responde a la demanda de cuerpos productivos, a la vez que dóciles (Foucault, 1976). Y, en lineamiento con ello, nuevamente se manifiesta el posicionamiento del SPF, en detrimento de la promoción de la educación en contexto de encierro, frente a la potencialidad de una práctica pedagógica emancipadora (Freire, 1985) que ponga en riesgo la gobernabilidad dentro de la institución carcelaria (Kouyoumdjian y Machado, 2010). Se pretende, tal como manifestaron los entrevistados, disuadir el interés de los detenidos por participar en el Programa UBA XXII, en tanto uno de los factores más propensos a la alteración del estado de control pretendido por el Servicio Penitenciario (Zaffaroni, 1991), en pos de cercenar su capacidad de problematizar su realidad cotidiana.

## **La educación ¿como derecho o como parte del proceso de resocialización?**

Para cerrar, expondremos el posicionamiento de los estudiantes acerca de la práctica pedagógica, si se identifican con la noción de la educación como derecho fundamental o como parte del proceso de resocialización. Vale decir que algunos de los estudiantes superaron la dicotomía planteada y formularon su postura a partir de la integración de ambas concepciones.

Manuel expresó que, si bien para él se trata de un derecho, su paso por el Centro Universitario de Ezeiza lo está “resocializando un montón”. Sus referencias son fundamentadas por la transformación que percibe a partir de su participación en el programa: “me sacó de los suburbios y hoy por hoy, sigo en los suburbios pero con estudios [...] a mí me está ayudando un montón [...] tengo propuestas para laburar afuera por todo el trabajo que estoy haciendo...”. En esta misma línea, reflexiona sobre su experiencia a partir del contexto de encierro: “te consume la cárcel, te consume la calle. Salís en la nada misma. Te lo digo por experiencia, estuve cinco, seis años sin hacer nada y salís y tampoco tenés nada. Entonces estudiar [es] hacer otro camino”.

León también realiza un planteo desde ambas posiciones, si bien considera que es un derecho, sobre la resocialización expresa que “cuando salís te encontrás otra realidad y la universidad te prepara para eso”. La postura de Juan es similar y la profundiza efectuando una articulación entre el acceso y el ejercicio de un derecho, explicita que “hay gente que no ha tenido la oportunidad de hacer la primaria [...] de darse las vacunas, por su origen, no conocen otro camino. Es el derecho y cuanto más valor agregado tenga, cambia su objetivo para el posencierro”.

No obstante, vislumbramos que las apreciaciones en torno a la resocialización están más bien arraigadas a procesos particulares de cada uno de los entrevistados, vinculados a sus trayectorias, y no como consecuencia de una propuesta institucional. Es decir, se concibe la resocialización como un proceso individual que depende de sí mismos, excluyendo en el relato decisiones y acciones institucionales que traccionen en pos de aquel “cambio”.

Esto queda evidenciado en otros pasajes de dos entrevistas. Manuel repara en que la resocialización fue una búsqueda propia: “la busqué yo, yo busqué mi camino, abrí puertas, como que yo luché por lo mío y por cambiar yo también”. Máximo profundiza en este sentido, por su parte asegura que “el proceso de resocialización pienso que lo hace cada uno porque, por parte del Servicio Penitenciario, del Estado y del Poder Judicial no existe. Es una mentira, porque si no, no habría 70% de reincidencia”. Expresa también que “el CUE es lo más fuerte para la reinserción social y es el lugar más maltratado” (Máximo).

El Centro Universitario de Ezeiza se sitúa como el espacio que rompe con la lógica carcelaria de marginalidad y exclusión, escondida detrás del velo de la resocialización. El mismo estudiante sostiene que el CUE es el lugar para la reinserción porque “les muestra un camino distinto, abre la cabeza” (Máximo).

Por su parte, Ernesto comparte que para él la educación es un derecho, ya que “sin educación no llegas a ningún lado. Es muy importante la universidad en la cárcel y gratis”. De todos modos, repara en las enseñanzas a las que lo guió el CUE expresando que “es lo único que te saca de esto”, refiriéndose a la situación de encierro.

Ernesto posee una mirada contundente en vistas de la libertad luego del contexto de encierro, sobre la misma argumenta que:

el preso sale sin nada y necesita hacer plata. Salimos con una mano atrás y otra adelante. Te tiran a la calle como si nada, nadie te ayuda. Si no tenés contención familiar o algún trabajo, volvé para atrás. Pasaste por acá y te estigmatizan, tenés que ser muy fuerte.

Sus palabras dan cuenta de una situación transversal que caracteriza a la mayoría de las personas que pasan por la cárcel: la vulnerabilidad social (Scarfó, 2003). Esto es un rasgo que no solo habla de



condicionamientos previos en el acceso a los derechos, sino que se profundiza, producto de esa estigmatización de la que habla Ernesto, en el posencierro.

En ese marco, podemos advertir que todos los entrevistados, al consultarles por este posicionamiento, muestran perspectivas de futuro en torno al momento en que se termine su condena penitenciaria. Las expresiones denotan, de cierto modo, incertidumbre. Se manifiesta en general que la recuperación de la libertad es un camino vertiginoso, plagado de obstáculos.

En ese contexto, el Centro Universitario de Ezeiza figura en sus enunciados narrativos como un espacio para construir(se) futuro, algo que les signifique una base material y simbólica para el afuera. La universidad, entonces, se ubica como el sitio plausible para la construcción de ciudadanía (Laferriere, 2019) en el sentido de la lucha por la igualdad, la pertenencia y el reconocimiento.

## Reflexiones

A partir de todo lo desarrollado, se plasman las siguientes reflexiones, abiertas a generar nuevos interrogantes y seguir nutriéndose en futuros debates.

Retomando la noción de sentido, si comprendemos que el mismo se construye a partir de la experiencia cotidiana del sujeto (Spink y Medrado, 2000), podemos reconocer que la participación en el Programa UBA XXII, y la consecuente asistencia al Centro Universitario de Ezeiza, implican una alteración de la cotidianidad de los estudiantes y, por ende, de los sentidos que a partir de ella se conforman.

Los relatos de los entrevistados, manifiestan que, dentro de un mismo espacio geográfico, acontece la yuxtaposición de dos territorios disímiles con dinámicas contrapuestas y disputas por los sentidos en el espacio (Manes, 2019). La institución carcelaria, signada por la lógica de control y disciplinamiento, el cercenamiento de la autonomía y la violencia, en definitiva, la *mutilación del yo* (Goffman, 1972). En contraposición, el entramado particular de relaciones que aloja el CUE –entre estudiantes, docentes y talleristas– posibilita el despliegue de prácticas y discursos orientados a la construcción de sujetos integrales.

La irrupción de la universidad implica, además, la reconfiguración de las posiciones de los sujetos en el campo (Bourdieu, 1995). Dentro del Centro Universitario de Ezeiza, nos encontramos con estudiantes que actúan, intercambian y deciden, se sienten *personas*. Se propicia el ejercicio de la autonomía y la autogestión de un sitio apropiado por las personas privadas de su libertad que allí transitan. Las estrategias desplegadas para acrecentar el tiempo que transcurren en el centro universitario dan cuenta del deseo de concurrir, participar y permanecer en el CUE, ya que, expresado por ellos mismos, representa un espacio de libertad dentro del contexto de encierro.

Por otra parte, otro factor taxativo en la participación universitaria son los vínculos que allí se enraizan. En las narraciones se alude a la cooperación entre la comunidad educativa, apuntalada sobre el trato

humanizante y la perspectiva de derechos, para sostener la participación de los estudiantes pese a los numerosos obstáculos.

En el primer encuentro que tuvimos con los estudiantes, durante los festejos por los 10 años del CUE, la frase de uno de ellos nos interpeló: “el CUE es la gente que viene y la gente que quiere venir y no puede”. Aquella manifestación resultó un vestigio fundamental de una noción que se iría fortaleciendo: una contundente noción de grupalidad. La invitación a sus compañeros de módulo para incorporarse al Programa UBA XXII, las demandas para mejorar las condiciones de cursada y las estrategias para ampliar los alcances del programa dentro del CPF N°1, demuestran que el sentido de la participación es colectivo.

Las transformaciones propiciadas a partir de su paso por la educación universitaria resultan otro aspecto a analizar. Las expresiones de los estudiantes son contundentes, exponen que su participación en el CUE les permite sentir que *salen* del contexto de encierro.

A su vez, los entrevistados expresaron que su inscripción en el Programa UBA XXII ha implicado la asunción de roles y responsabilidades en el centro de estudiantes, tornándose referentes en sus módulos. Como resultado, amplían y fortalecen su entramado de relaciones, al mismo tiempo que el alcance del programa. Paralelamente, el SPF acciona –u omite– en pos de desalentar la propuesta pedagógica, puesto que no le *sirve* que haya estudiantes críticos y conocedores de sus derechos, atribuido a su paso por el CUE.

Su trayectoria universitaria, los vínculos construidos y el conocimiento adquirido suponen nuevos recursos para imaginar y construir diversos futuros. El Programa UBA XXII se erige como la oportunidad de vislumbrar proyectos que hasta el momento no eran concebidos: *poder, buscar, elegir, hacer otro camino*

En síntesis, luego de un extenso recorrido, podemos alegar que los sentidos que los estudiantes otorgan a su inscripción en el Programa UBA XXII se fundamentan en el anhelo de participar en el Centro Universitario de Ezeiza, habitar el espacio donde se perciben más libres. Se trata de una amplia apropiación de la experiencia cotidiana en el CUE que trasciende lo estrictamente académico.

Finalmente, en articulación con los principales enfoques teóricos en torno a la educación en contexto de encierro, cabe señalar que la distinción teórica de los modelos no presenta tal contundencia en la experiencia cotidiana. Las entrevistas arrojaron lo que podría parecer una contradicción, puesto que, si bien los estudiantes del CUE consideran a la educación como un derecho, al mismo tiempo la reconocen como parte del proceso de resocialización, sin encontrar allí una incompatibilidad.

La existencia de los estímulos educativos estipulados en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, como se ha desarrollado, son considerados positivos por parte del estudiantado, a pesar de enmarcarse en la lógica de premios y castigos, dado que implican concretamente una reducción de la pena. Asimismo, los estímulos educativos son un incentivo para que las personas privadas de su libertad se inscriban en el Programa UBA XXII. Una vez insertas, la obtención del beneficio no constituye el

sentido de la participación en sí mismo, e incluso muchos de los estudiantes, al alcanzar el máximo del beneficio permitido por la ley, continúan participando activamente en el centro universitario.

En adición, presentan críticas sobre la disposición de mayores recompensas por realizar talleres de formación, con una carga horaria significativamente menor, en relación al escaso beneficio por cursar una licenciatura de grado. Ello, asociado a que el Servicio Penitenciario Federal, avalado por la Ley N° 24660, prioriza que las personas privadas de su libertad se capaciten en oficios, por sobre la inserción en la universidad. Podemos ubicar dicho posicionamiento como una expresión del carácter disciplinador de la cárcel, que en su seno busca, en términos de Foucault (1976), el moldeamiento de cuerpos dóciles para la producción.

Por otro lado, ubican a la educación universitaria como un punto de inflexión, una instancia de cambio sobre sí mismos, asociada al componente resocializador de la educación, no en términos de tratamiento, sino como el territorio donde socializan. En el del Centro Universitario de Ezeiza se tienden lazos entre compañeros, con docentes, con personas que ingresan desde el exterior. Es un espacio predilecto para el encuentro, el diálogo y el cuestionamiento, al contrario del territorio penitenciario que cercena esa posibilidad.

En el discurso de los estudiantes del CUE encontramos, entonces, un posicionamiento sintético: coinciden en que la educación es un derecho fundamental y en la importancia de la existencia y expansión de programas como UBA XXII, a la vez que reconocen, en su propio proceso, a la educación superior como trascendental para su resocialización.

Así, la tensión en la intersección teórica de la institución carcelaria y la institución educativa se materializa en la experiencia cotidiana del CUE.

Es un hecho que el programa está contemplado dentro de los márgenes de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad y que, a mayor nivel educativo alcanzado, menor es la probabilidad de reincidencia.<sup>3</sup> No obstante, creemos que es fundamental que el posicionamiento ético-político-pedagógico del Programa UBA XXII sea desde una perspectiva de derechos que vele por el desarrollo integral de los sujetos. La existencia de programas como UBA XXII no deben estar condicionados por su “rendimiento” a futuro. Desde la universidad se debe tomar distancia de las lógicas mercantilistas que pretenden ubicar a la educación como mecanismo para moldear masas funcionales al sistema de producción y consumo capitalista. Se trata de que el Estado garantice el derecho a la educación porque así está estipulado en nuestra legislación, porque las personas privadas de su libertad son ciudadanos y, por lo tanto, gozan de los mismos derechos que todos los habitantes de Argentina.

La educación universitaria transforma in situ la vida de las personas que se encuentran en regímenes de encierro y, ponderando su condición como sujetos productores de su realidad diaria, el Centro Universitario de Ezeiza brinda la posibilidad de resignificar el presente en una institución deshumanizante,

3 Según “Reincidencia en Argentina. Informe 2022” del Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad Violencia de la Universidad de Tres de Febrero.

transformar el rumbo de la cotidianidad que ofrece la cárcel y, así, torcer el destino que aparenta ser inexorable.

Ante el recrudecimiento del odio y los discursos que buscan mercantilizar la educación y que la señalan como mecanismo de adoctrinamiento, reafirmamos nuestra convicción y compromiso con la educación pública problematizadora de la realidad.

La universidad dentro de las cárceles trasciende lo académico, la participación de los estudiantes privados de su libertad da lugar al ejercicio de ciudadanía, permite enaltecer su voz, su historia singular y colectiva, construir presente y futuro.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, R. (2015). Escuela de carcelandia: reflexiones político pedagógicas sobre una educación en contextos de encierro. *Revista Pensamiento Penal*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/42362-escuela-carcelandia-reflexiones-politico-pedagogicas-sobre-educacion-contextos>
- Argentina (1996). Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N°24660.
- Argentina (2011). Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N°26695.
- Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N°26206.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Castro, C. (2015). *La formación docente para la intervención en contextos de encierro. Formarse para formar*. Facultad de Arte. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <https://educacionadultos.com.ar/wp-content/archivos/2017/03/La-formaci%C3%B3n-docente-para-la-intervenci%C3%B3n-en-contextos-de-encierro.pdf>
- Centro de Estudiantes Universitarios de Ezeiza (2013). *Los monstruos tienen miedo*. (1). Buenos Aires: Ed. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2008). Principios y buenas prácticas sobre la protección de las personas privadas de libertad en las Américas. Organización de Estados Americanos. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/PrincipiosPPL.asp>.
- Corbetta, S. (2005). Territorio, y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (coord.), *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*, 263-303. IIPE – UNESCO.
- D'Angelo Hernández, O. (2002). Sentido de Vida, Sociedad y Proyectos de Vida. En *Ética y Sociedad* (T. II). La Habana: Editorial Félix Varela. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D054.pdf>

- Daroqui, A. (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense*. Buenos Aires: CPM y GESPyDH.
- (2015). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas institucionales. *Revista Pensamiento Penal*.
- Foucault, M. (14 de marzo de 1967). *De los espacios otros*. Conferencia dictada en el Cercle des Études Architecturales. París.
- (1976). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Goffman, E. (1972). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Informe acerca de la implementación de la carrera de Trabajo Social en el Complejo Penitenciario N°1 de Ezeiza (2016). Carrera de Trabajo Social. Programa UBA XXII.
- Kouyoumdjian, L. (2011). La educación pública en cárceles desde una perspectiva de derechos. *Revista Debate Público. Reflexión del Trabajo Social*. Recuperado de [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/11\\_kouyoumdjian.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/11_kouyoumdjian.pdf)
- Kouyoumdjian, L. y Poblet Machado, M. (junio de 2010). Un punto de fuga: La educación en cárceles, aportes desde el Trabajo Social. *Margen. Revista de Trabajo Social*, (58). Buenos Aires. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen58/kouyoumdjian.pdf>
- Laferriere, M. (2019). Programa UBA XXII: Herramienta para la construcción de ciudadanía. *Revista Debate Público. Reflexión del Trabajo Social*. Recuperado de [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/07\\_Laferriere.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/07_Laferriere.pdf)
- Lewkowicz, I. (2004). Después del encierro: la expulsión. En *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- (1996). La situación carcelaria. En D. Zerba (comp.), *El mal-estar en el sistema carcelario*. Buenos Aires: El otro.
- Lofiego, N. y Mastandrea, G. (2018). Docencia universitaria en contextos de encierro. La experiencia del Programa UBA XXII en el Complejo Penitenciario Federal de Ezeiza. *Revista Debate Público. Reflexión del Trabajo Social*. Recuperado de [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/25\\_Ezeiza.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2019/08/25_Ezeiza.pdf)
- Manes, R. (comp.) (2019). *Metodologías del Sur: investigaciones desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

- Mastandrea, G.; Centurión, F. y Lofiego, N. (2021). *Informe Carrera de Trabajo Social - UBA XXII: Centro Universitario Ezeiza CPI. Año 2020 y 1er cuatrimestre 2021*. Recuperado de <https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2021/06/1.Informe-Carrera-de-Trabajo-Social-UBA-XXII.pdf>
- Mendizábal, N. (2007). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Parchuc, J. (2020). *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Reguillo, R. (2000). La clandestina centralidad de la vida cotidiana. *Revista Quintapata*. Recuperado de <https://rolandoperez.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/02/laclandestinacentralidaddelavidacotidiana-por-rossanareguillo.pdf>
- Sandrini, M. (diciembre de 2020). Sistematización de una práctica social educativa en contextos de encierro en Comodoro Rivadavia. *Margen. Revista de Trabajo Social*, (99).
- Scarfó, F. (2003). El Derecho a la Educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derecho Humanos. *Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos)*, (36). Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos. Costa Rica.
- (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata.
- Spink, M. J. y Medrado, B. (2000). *Producción de sentidos en la vida cotidiana: un enfoque teórico metodológico para el análisis de las prácticas discursivas*. San Pablo: Cortez Editora.
- Verstraete, Y. (2018). El educador en contextos de encierro, un campo en tensión permanente. Aportes. *Huellas*, 22(2). Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/2583>
- Wacquant, L. (2000). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Zaffaroni, R. (1991). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. *Cuadernos de la cárcel*. Edición especial de *¡No hay derecho!, La Galera*.





# Biblioteca La Canaleta

## Centro de Atención Familiar y de Salud Canal



*Luisa Altube, Rowena Andrada, Catalina Diez, Guadalupe  
Fernández, Soledad Montenegro, Mariana Perez Segovia, Cintia  
Salas y Mariana Vallejos\**

*Nos hacemos lectores porque alguien nos lee.*

*Todo comienza en una habitación iluminada  
con alguien que nos cuenta un cuento [...]*

*Quizá cuando crecemos seguimos leyendo  
para revivir ese ritual.*

*En esa escena primigenia está la clave  
de los proyectos de lectura.*

Yolanda Reyes

\* Luisa Altube es médica pediatra del CAFyS Canal; Rowena Andrada es psicóloga del CAFyS Canal; Catalina Diez es psicóloga del CAFyS Canal; Guadalupe Fernández es trabajadora social del CAFyS Canal; Soledad Montenegro es médica pediatra del CAFyS Canal; Mariana Perez Segovia es trabajadora social del CAFyS Canal; Cintia Salas es administrativa del CAFyS Canal; y Mariana Vallejos es enfermera del CAFyS Canal.

## Resumen

El presente trabajo relata la experiencia de planificación, armado y puesta en marcha del dispositivo Biblioteca La Canaleta, llevada a cabo por el equipo interdisciplinario de Eje Niñez del CAFyS Canal durante el año 2023.

La Biblioteca La Canaleta busca promover la circulación de la palabra a través del contacto temprano con los libros y con la narración oral, como así también la promoción del desarrollo infantil, el desarrollo del lenguaje y la comunicación, el hábito de la lectura en niños y cuidadores, el desarrollo de la fantasía y la imaginación, elementos fundamentales en la construcción de la subjetividad.

## Palabras clave

interdisciplina - territorio - comunicación

## Introducción

El CAFyS Canal es un centro de salud perteneciente al Municipio de Tigre, está ubicado en el Área de Tigre Centro, en la Av. Italia.

El mismo se encuentra ubicado a 150 m, aproximadamente, de la entrada del Barrio Garrote, un barrio popular<sup>1</sup> del segundo cordón del Conurbano Bonaerense, en el que habitan alrededor de 3000 personas, siendo dicha población la que mayormente atendemos desde la institución. Sin embargo, en los últimos años hemos visto un aumento de consultas de vecinas/os pertenecientes al área de Tigre centro y al barrio popular Nueva Esperanza. Si bien esta población cuenta más con cobertura médica, optan por atenderse en el centro de salud ya sea por cercanía o por afinidad con las/os profesionales.

Como es sabido, en la organización del subsistema de salud público, los centros de salud ubicados en el primer nivel de atención se conforman como parte de la estrategia de atención primaria de la salud (en adelante, APS), siendo la institución de salud más cercana a la población y ubicada en el territorio. Comúnmente se denomina el primer nivel de atención como “la puerta de entrada al sistema de salud” para la población.

Allí es donde recurren las familias cuando necesitan alguna atención de salud pediátrica, controles durante el embarazo, acompañamiento en el área de salud mental, vacunación, consultas odontológicas, controles de salud crónicos para adultas/os, asesoramiento por cuestiones relativas a violencia de género, discapacidad o situaciones de maltrato hacia niñas/os, entre otras cosas.

<sup>1</sup> Se considera barrio popular a los barrios vulnerables en los que viven al menos 8 familias agrupadas o contiguas, donde más de la mitad de la población no cuenta con título de propiedad del suelo ni acceso regular a dos o más de los servicios básicos (red de agua corriente, red de energía eléctrica con medidor domiciliario y/o red cloacal). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/barrios-populares>

Dentro de las acciones que se despliegan desde dichas instituciones se encuentran las actividades asistenciales y de promoción de la salud. Ellas forman parte de lo propuesto por la estrategia de APS, que plantea como parte de sus componentes la intervención en la promoción de la salud en el territorio.

En este sentido señala Valeria Lliubaroff:

La APS es, entonces, una estrategia superadora del modelo biologicista e individual de salud, que entiende a la salud como parte del desarrollo social y económico de los pueblos y que se vuelve efectiva siempre y cuando promueva la participación social (Valeria Lliubaroff).

En este sentido, el dispositivo presentado en el presente artículo es parte de las acciones sostenidas por el equipo de salud como parte de la estrategia de atención primaria de la salud.

## **Espacio Eje Niño**

El espacio que denominamos Eje Niño se viene sosteniendo desde hace varios años de manera semanal. Tiene un componente asistencial desde el cual diseñamos e implementamos las estrategias de acompañamiento a las situaciones de vulnerabilidad en niños y adolescentes, y un componente promocional por el cual desplegamos distintas experiencias y dispositivos de prevención y promoción de la salud en instituciones o espacios comunitarios del área programática.

Elegimos trabajar desde un abordaje interdisciplinario en función de poder complementar y enriquecer la mirada, así como también poder llevar adelante una estrategia de intervención que contemple una perspectiva integral de la salud.

Al decir de Stolkiner al citar a Nora Elichiry (1987), la misma señala “que la primera condición del trabajo interdisciplinario es que sea una actividad sostenida (un encuentro casual entre disciplinas no es interdisciplina) y que se desarrolle en una lógica cooperativa” (Stolkiner, 2012).

Somos un equipo interdisciplinario formado por pediatras, psicólogas, trabajadoras sociales, una estimuladora temprana, una enfermera y una administrativa. Realizamos actividades de Atención y Promoción del Desarrollo Infantil y Salud Mental de Niñas/as y Adolescentes, llevando adelante talleres comunitarios que se enmarcan en el Programa de Desarrollo Infantil en APS del municipio.

Este ejercicio de encuentro entre las distintas disciplinas, sostenido en el tiempo por nuestro equipo, como señalan las autoras, nos llevó a poder implementar estrategias más eficaces y enriquecedoras a través del tiempo, así como también ha configurado un espacio de aprendizaje como equipo.

El presente trabajo tiene por objetivo describir la planificación e implementación de una biblioteca comunitaria cuyo fin es promover la circulación de la palabra, la expresión de las emociones, el

desarrollo de la imaginación y la fantasía a través del contacto temprano con los libros y la experiencia de la narración oral. Dicha iniciativa está destinada a la población infanto-juvenil con la cual trabajamos en nuestro centro de salud.

Desde este proyecto buscamos incentivar la narración oral y la lectura como una herramienta facilitadora de la comunicación, el desarrollo intelectual, cognitivo y afectivo de lxs niñxs, así como también fortalecer lxs vínculos entre lxs niñxs y sus cuidadores mediante propuestas literarias.

Así mismo también buscamos fomentar la participación activa de la comunidad, facilitar el contacto temprano de lxs niñxs con los libros y desarrollar un trabajo intersectorial con instituciones socioeducativas y comunitarias del área programática.

## **Fundamentación y marco teórico**

Nos parece importante situar este trabajo dentro de la perspectiva de APS, destacando la importancia de la planificación en salud con inserción territorial, lo que implica que se aborden las necesidades y particularidades de nuestra comunidad. Así mismo, también trabajamos desde la interdisciplina y la intersectorialidad.

Consideramos fundamental para la conformación de la biblioteca el trabajo interdisciplinario, en donde la participación de la comunidad sea el eje fundamental.

Partimos de la idea de que el trabajo intersectorial e interdisciplinario resulta un concepto fundamental a destacar en nuestra labor comunitaria. Resulta esencial para la elaboración de estrategias de abordaje e intervención, así como también para la construcción de políticas públicas. Tenemos claro que la simple yuxtaposición de disciplinas no conforma una interdisciplina, y para eso es necesario un marco de representaciones en común entre distintas disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis del mismo y su interacción (Stolkiner, 2012: 1)

Este proyecto también se inscribe en el paradigma de la protección integral de derechos, que concibe a lxs niñxs como sujetos de derechos, y es nuestro marco legal, ético político. Dan sustento a nuestro posicionamiento el paradigma de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, la Ley N° 26061 sancionada en 2006, que tiene por objeto garantizar la protección integral de las infancias en territorio argentino, y el conjunto de leyes que fortalecen y amplían esta perspectiva: Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral-ESI (2006), Ley N° 12569 contra la Violencia Familiar, Ley N° 26743 de Identidad de Género (2012), Ley N° 26994 de Modificación del Código Civil y Comercial de la Nación (2015), entre otras.

Este posicionamiento explícito del equipo de salud fue fundamental a la hora de pensar qué libros queríamos que formen parte de nuestra biblioteca. Motivo por el cual, buscamos aquellos libros que promuevan y alojen las diversidades en las infancias y las familias desde la perspectiva de género.

En este sentido, contactamos a editoriales y referentes literarios que se enmarcan en este paradigma y que con sus producciones buscan romper con miradas adultocéntricas y autoritarias, aportando una mirada crítica con relación a aspectos vinculados a la crianza, a la educación tradicional, cuestionando formas naturalizadas de maltrato y homogeneización de las niñeces. Un ejemplo de ello es haber accedido a la colección de antiprincesas de la Editorial Chirimbote que rompe con estereotipos de género, con miradas binarias y modelos de “normalidad” en la infancia.

Por este motivo, consideramos fundamental poner en palabras y en actos estas nuevas formas que no son nuevas, que hace décadas están reconocidas en nuestra legislación, pese a que aún no se garantizan diariamente, evidenciamos la normalización de ciertas prácticas, modos de criar/educar y de vincularnos que tienden a ir en desmedro de los derechos de lxs niñxs. Por este motivo, consideramos fundamental y urgente posicionarnos desde este paradigma.

En este sentido, como venimos señalando, nuestro posicionamiento con relación a la concepción de infancia considera a la misma como una categoría histórica. Es por eso que algunos autores van a plantear que “Las nociones de infancia varían de una sociedad a la otra y a lo largo del tiempo” [...]. “Hoy se concibe una pluralidad de infancias en el tiempo” [...] “la infancia no es un estado de la naturaleza sino el resultado de un complejo proceso social, económico y cultural” (Lobato, 2019).

Es importante, en este sentido, que consideremos el contexto socioeconómico y político en el que se insertan les niñxs a los cuales va destinada nuestra propuesta, por lo cual nos proponemos tomar su cotidianidad y realidad a la hora de planificar encuentros y actividades de difusión y acceso a los libros.

No es posible hablar de una niñez en términos genéricos, sino en una diversidad de niñeces, las que se encuentran atravesadas por diversas variables, como el género o la clase, que incidirán en la experiencia de las mismas.

En este sentido, es que también consideramos importante poder invitar a involucrarse en la propuesta a los cuidadores de las niñeces con quienes trabajamos, en función de poder fortalecerlos para acompañar a les niñxs ante distintas dificultades, etapas, procesos y en pos de servir como mediadores en el acceso.

Lo desarrollado hasta aquí fundamenta nuestro proyecto entendiendo a la biblioteca como un medio para abordar diferentes temas que favorezcan el desarrollo integral y el bienestar de lxs niñxs. Para nuestro equipo, es un medio y también un fin en sí mismo en tanto espacio de encuentro, esparcimiento y juego, que fortalece nuestro vínculo con lxs niñss, familias y la comunidad usuaria, promoviendo la salud integral de la comunidad.

## El rol de la narración oral y los libros en el desarrollo infantil

Desde el Programa de Promoción de la Lectura de La Sociedad Argentina de Pediatría (SAP) plantean que

Múltiples investigaciones desde diferentes disciplinas sostienen que la narración oral y lectura de cuentos, iniciada tempranamente en la vida de un niño, desde lactante y realizada en el seno de la familia, por sus padres, abuelos o cuidadores significativos y disponibles, ejerce un fuerte impacto positivo en el desarrollo intelectual y afectivo del niño. Así como las experiencias adversas tales como la desnutrición, la carencia afectiva, la pobreza extrema, la violencia pueden dejar secuelas negativas en el desarrollo infantil temprano; experiencias relacionadas con el afecto, el sostén, adecuada alimentación y situaciones placenteras relacionadas con el juego y lectura pueden generar una impronta fuertemente positiva que perdurará por el resto de la vida (SAP, 2019).

Paul Auster, escritor norteamericano, equipara la función del juego a la de la lectura: “Dicen que si el hombre no pudiera soñar por las noches se volvería loco; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario nunca llegará a asumir la realidad” (Auster, 1982).

Hablarles y leerles cuentos a los niños incrementa notablemente el desarrollo del lenguaje. Si bien existen diferentes tipos de códigos comunicacionales (gestual, mímicos, verbal), el verbal es el específicamente humano, es el que nos permite el acceso a la cultura, a lo simbólico en su más elevado nivel de complejidad. Permite ponerle palabras no solo a los objetos, sino a las situaciones o hechos que se viven, a expresar nuestras emociones, a decir lo que nos pasa. El lenguaje nos construye como seres humanos y nos comunica con los otros. Cuanto más capaz sea uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo y para transformarlo.

Cuando una persona no cuenta con las palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos (Petit, 1999).

También existe una íntima relación entre el desarrollo del lenguaje y el desarrollo del pensamiento. En las etapas iniciales de la expresión verbal, los niños hablan de situaciones concretas, del aquí y ahora, es decir, tienen un lenguaje altamente contextualizado. A medida que el niño va progresando madurativamente e interactuando con su entorno, adquiere un uso más descontextualizado del lenguaje, es decir, aquel que refiere a mundos imaginarios, a otros mundos posibles, diferentes de su entorno, de su contexto, de su época.

En este punto se sabe que la lectura de cuentos facilita los usos descontextualizados del lenguaje, cosa que se ve dificultada en los hogares donde la lectura de cuentos no está presente.

Michèle Petit pudo comprobar que la experiencia de la lectura no difiere según el nivel social, siempre y cuando uno tenga la suerte de acceder a ella. Lo que sí es diferente son los diversos obstáculos que se interponen –económicos, culturales, psicológicos– para el acceso a la lectura. Para la gente de escasos recursos existen verdaderas fronteras visibles o invisibles y los libros son considerados como objetos ajenos, inalcanzables, que no les pertenecen.

## Desarrollo del proyecto

Como mencionamos en el primer apartado, este proyecto surge en el marco de un espacio interdisciplinario. Dentro de dicho espacio venimos implementando desde el año 2022 distintos talleres de promoción y prevención de la salud con niños de 1 a 12 años. En el desarrollo de talleres es que pudimos observar que, si bien en la infancia prevalece la comunicación corporal, esto se ve acentuado en la población con la que trabajamos, a partir de la escasa circulación de la palabra y el recurso simbólico, lo que dificulta la expresión de las emociones, los modos de vincularse y la resolución de conflictos.

En este sentido, la lectura y los relatos favorecen y estimulan la capacidad de poder hablar y escuchar. Cuanto más capaz sea uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo y para transformarlo.

Por este motivo es que desde el equipo reconocemos lo valioso del recurso literario para abordar temáticas vinculadas a la crianza respetuosa, el cuidado del cuerpo, la valoración de las emociones, la comunicación, los vínculos y el buen trato.

## Etapas de implementación del proyecto

En un primer momento, nos planteamos como objetivo recolectar libros que cumplieran ciertos criterios acordes a los temas que nos proponemos abordar, contemplando los intereses y posibilidades de los niños de acuerdo a sus edades y a sus experiencias vitales. Para ello, enviamos el proyecto a diferentes editoriales, librerías y autores referentes de la literatura infantil. Recibimos donaciones de la Editorial Chirimbote, de Luis Pescetti, de Margarita Maine, de la Librería Abrazando Cuentos, del Colegio San Andrés, y del Ministerio de Educación, así como también donaciones particulares.

En este contexto, recibimos la visita del escritor Luis Pescetti quién nos trajo los libros personalmente y mantuvimos un encuentro en el que intercambiamos visiones acerca de las niñas, en particular y sobre los niños que asisten al centro de salud, reflexionamos sobre las problemáticas prevalentes, sobre la importancia del juego y la lectura para el desarrollo integral y los desafíos que este contexto nos presenta.

En los primeros meses del 2023 recibimos las donaciones: obtuvimos alrededor de 500 libros, los cuales clasificamos según las edades. A partir de la articulación con el referente regional de las bibliotecas



escolares, dependiente del Ministerio de Educación de la PBA, pudimos organizar el funcionamiento de la biblioteca, para que los libros puedan circular en los hogares.

Desde el equipo, entendemos la importancia de realizar actividades de promoción que generen sentido de pertenencia con este espacio. Es por eso que nos propusimos realizar actividades junto con instituciones (escuelas, jardines) para fomentar la participación de la comunidad.

En el mes de agosto del 2023, se realizó la inauguración de la biblioteca con un espectáculo de narración oral a cargo de Mar de Historias, dupla de narradoras, dirigido a la comunidad y se convocó a instituciones que integran la red. A esta inauguración concurrieron muchas familias, instituciones educativas y de la comunidad.

En este marco se difundieron las normas de funcionamiento de la biblioteca, se expusieron los libros y se dio inicio a su circulación.

En el mes de septiembre, invitamos a primer grado de la Escuela N°39, institución a la cual asisten la mayoría de lxs niñxs de nuestra área programática, para participar de un encuentro junto a Kamishibai, teatro de narración, donde compartimos tarde de cuentos, y lxs niñx fueron partícipes del relato.

Otro espacio en el cual se fomenta la circulación de libros son los dispositivos grupales que funcionan en el CAFyS destinados a niñxs y adolescentes. En dichos dispositivos, invitamos a lxs niñxs a que retiren libros y los compartan con sus familias.

Finalmente, tanto en noviembre de 2023 como en mayo del presente, participamos de la jornada Polo Educativo, actividad programada por las escuelas del área programática para fomentar el vínculo de las instituciones con la comunidad, que se llevó a cabo dentro del barrio Garrote.

En este espacio, nos propusimos continuar difundiendo el proyecto ante la comunidad.

Actualmente, todos los días lxs niñxs pueden retirar libros y devolverlos en el horario de funcionamiento del CAFyS. Así mismo la biblioteca también cuenta con un Instagram donde se promocionan las actividades y comentan libros a modo de recomendación.

## **Conclusiones y propuestas**

El dispositivo que hemos compartido nos permite como equipo de salud seguir trabajando en forma interdisciplinaria e intersectorial, con una llegada comunitaria y territorial que desde hace años caracteriza el funcionamiento del CAFyS Canal.

Deseamos que la biblioteca como dispositivo se convierta en un pilar más de la relación con la comunidad y con lxs niñxs que atendemos, ofreciendo a través de ella una manera de acceder a algunos de los derechos centrales para las niñeces, considerando que la actualidad es un momento de tal complejidad social y vincular, que se dificulta el acceso al derecho al juego, al esparcimiento como a los bienes culturales.

Para esto, parece central poder invitar tanto a lxs niñxs como a sus cuidadores a sumarse y ser parte del proyecto, ya que los espacios grupales y compartidos son espacios estratégicos para el fomento e implementación de la biblioteca.

Tal como lo plantean varios de los autores citados, para que un niño se anime a bucear en el mundo de la lectura, se precisa de un adulto que lea con intención, que narre para acercar al niño al libro y a la palabra. Es por esto que nos parece fundamental, además de promover el contacto y el acceso a los libros, trabajar con los adultos cuidadores para que sean iniciadores, promotores y estimuladores de lectura. En familias donde no hay libros ni textos escritos, donde no hay palabras para leer, letras con las que jugar y donde narrar lo cotidiano, también es dificultoso, resulta un gran desafío para el equipo y la comunidad que la biblioteca comience a ser parte de la cotidianeidad de barrio.

Como equipo de salud responsable del proyecto, nos proponemos formarnos como iniciadores también, incluyendo las prácticas narrativas en las consultas pediátricas, en los seguimientos psico-sociales de niñxs y en los espacios grupales del CAFyS, promoviendo el intercambio con referentes de la narración y de la literatura infantil y facilitando el acceso a propuestas culturales relacionadas con la escritura y la narración en nuestra comunidad.

Estamos muy felices con el nacimiento de La Canaleta, un canal donde circulan la palabra y los afectos.

## Referencias bibliográficas

- Auster, P. (1982). *La invención de la soledad*. Buenos Aires: Booket.
- Elichiry, N. (1987). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías interdisciplinarias. En N. Elichiry (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*, 333-341. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lliubaroff, V. (2021). La atención primaria de la salud en la búsqueda de salud para todos. En A. R. Díaz-Muñoz (ed.), *Agenda de la salud pública argentina. Enfoques, experiencias e investigación*. Buenos Aires: ISALUD.
- Lobato, M. (2019). *Infancias argentinas..* Buenos Aires. Edhasa.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2001). *Lectura del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Documento elaborado para el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y El Caribe CERLAC, Bogotá.
- Sociedad Argentina de Pediatría (2019). *Guía para el pediatra. Invitemos a leer. Programa de promoción de la lectura*. Coordinación general de Nélica C. Valdata; dirigido por Osvaldo Blanco. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Pediatría.
- Stolkiner, A. (abril de 1999). La interdisciplina entre la epistemología y las prácticas. *Revista El Campo Psi*.

----- (noviembre de 2012). Diálogo sobre interdisciplina. *Revista En Diálogo*, (12), Extensión Universitaria, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de <http://www.extension.edu.uy/endialogo>

Tisser, E.; Petit, L. y Berzel, M. (2018). Claves de formación para construir el rol de los/as psicólogos/as en lo comunitario. Texto elaborado para el posgrado Dispositivos en Territorio. Reivindicación y alternativas desde la Psicología Social Comunitaria. Curso federal virtual, organizado para el Colegio de Psicólogos/as de Morón. Argentina.

## Fuentes documentales

Argentina. Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26061.

Argentina. Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26061.

Argentina. Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150.

Argentina. Ley de Identidad de Género N° 26743.

Provincia de Buenos Aires. Ley de Violencia Familiar N° 12569.

Nueva York. Convención sobre los Derechos del Niño 1982. Naciones Unidas.

# Construyendo saberes: la experiencia de la carrera de Trabajo Social de la UBA en la cárcel

## Desafíos de la gestión y la práctica docente



*Gisela Mastandrea, \* Fernanda Centurión\*\*  
y Natalia Lofiego\*\*\**

### Resumen

La experiencia pedagógica y de gestión de la carrera de Trabajo Social en el Centro Universitario de Ezeiza presenta un escenario institucional diverso y contradictorio, que interpela sentidos comunes, conceptos y prácticas en la educación universitaria.

En un contexto de tensiones e imprevistos institucionales, distintos actores se articulan para hacer posible esta experiencia en la que se encuentra un sujeto pedagógico “inesperado” para el ámbito académico con una práctica docente que requiere una mirada situada, flexible y creativa.

Inspirado en la convicción de ampliar y resguardar el derecho a la educación universitaria pública, laica y gratuita, este proyecto de la carrera de Trabajo Social de la UBA, aporta aprendizajes y reflexiones que abren nuevos caminos para el desarrollo de iniciativas docentes, de investigación y extensión en el campo disciplinar.

\* Licenciada en Trabajo Social. Coordinadora técnica de la carrera de Trabajo Social UBA. Coordinadora de la carrera de Trabajo Social en el Programa UBA XXII.

\*\* Licenciada en Trabajo Social. Integrante de la Red Educativa RAE. Integrante del Equipo de la Carrera de Trabajo Social en el Programa UBA XXII.

\*\*\* Licenciada en Trabajo Social. Integrante de Equipos de Orientación Escolar del Ministerio de Educación - CABA. Integrante del Equipo de la Carrera de Trabajo Social en UBA XXII.

## Palabras clave

derecho a la educación - contexto de encierro - docencia y gestión universitaria

## Introducción

*La educación problematizadora no es una fijación  
reaccionaria, es futuro revolucionario.*

*De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada.*

*De ahí que corresponda a la condición de los hombres  
como seres históricos y a su historicidad.*

*De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de  
sí mismos; como “proyectos”;*

*como seres que caminan hacia adelante,  
que miran al frente;*

*como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte;*

*para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma  
nostálgica de querer volver*

*sino una mejor manera de conocer lo que está siendo,  
para construir mejor el futuro.*

Paulo Freire

La experiencia de la carrera de Trabajo Social de la UBA en el ámbito carcelario se inicia en el año 2011 en el Complejo Penitenciario Federal N° 1 de Ezeiza, en el marco del programa UBAXXII.<sup>1</sup> Ese año, la gestión de la carrera tuvo un primer acercamiento con estudiantes avanzados del Ciclo Básico Común<sup>2</sup> (CBC) que estaban interesados en cursarla. En ese momento aún no se había constituido el

1 Se trata de un programa de la Universidad de Buenos Aires, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos, que dicta carreras de grado y cursos presenciales (actividades de extensión) en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal. Tiene por finalidad garantizar el acceso a la formación universitaria curricular y extracurricular de personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria. Su metodología de cursada es la que lo distingue del resto de las propuestas universitarias y le otorga la condición de experiencia única en el mundo. El mismo fue creado a fines del año 1985 (Res. 63/86), estableciéndose así el convenio entre el Servicio Penitenciario Federal (SPF) y la UBA. En 2013, mediante Res. CS 7349/13, el Consejo Superior aprobó el nuevo reglamento del Programa donde se detalla su finalidad, las actividades académicas que comprende, la dependencia institucional y organización del Programa.

2 El Ciclo Básico Común (CBC) es requisito obligatorio para poder cursar una carrera de grado en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Representa el primer año de todas las carreras de la UBA. Para las carreras de

Centro Universitario de Ezeiza en el complejo, solo se dictaba el CBC y algunos cursos dependientes del área de Extensión Universitaria de las Facultades de Ciencias Exactas y Filosofía y Letras de la UBA. En ese contexto, la llegada de la carrera de Trabajo Social generó grandes expectativas, que se acompañaron a través de actividades de información e intercambio en las que participaron estudiantes y docentes. Entre los meses de octubre y diciembre de 2012, la Dirección de Carrera organizó un Seminario Introductorio, que consistió en 8 encuentros a cargo de distintas/os profesoras/es. En el año 2013 se inaugura el Centro Universitario de Ezeiza (de ahora en adelante: CUE), en el módulo de alojamiento N° V del Complejo Penitenciario Federal N°1, destinado exclusivamente para la universidad. En la actualidad se desarrollan propuestas académicas de las Facultades de Ciencias Sociales, Filosofía, Ciencias Exactas y el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

En el primer cuatrimestre de 2013 se inscribieron los primeros 5 estudiantes a la carrera de Trabajo Social, matrícula que fue creciendo progresivamente y que actualmente fluctúa entre los 50 y 60 estudiantes cursando distintas instancias del plan de estudio.

En este escrito, nos interesa recapitular la experiencia pedagógica y de gestión de la carrera de Trabajo Social en el CUE, para dar cuenta de algunos de los saberes construidos tanto en el aspecto práctico como simbólico y aportar reflexiones que nos guíen hacia nuevas propuestas. En este sentido, el artículo también recoge fragmentos de testimonios compartidos por docentes en el marco de las reuniones y dinámicas propuestas por el equipo de coordinación, a partir de sus experiencias en el CUE.

## Institucionalidad y gestión

El inicio de esta experiencia, hace 12 años, ha implicado para la carrera el conocimiento de un nuevo territorio: la cárcel. En este recorrido fuimos reconociendo las características de una institución compleja, su lógica de funcionamiento, sus códigos, los rasgos explícitos e implícitos de un encuadre muy singular, las resistencias y los obstáculos que pueden manifestarse frente a la propuesta educativa. En este sentido, resulta necesario tener presente la categoría sociológica desarrollada por Irving Goffman acerca de los establecimientos penitenciarios como instituciones totales. La institución total o de encierro es una organización que, de alguna manera está separada del resto de la sociedad. Es como una mini sociedad en sí misma. Las personas dentro de dicha institución suelen estar controladas por alguna autoridad y no tienen mucha independencia.

La gestión de una carrera universitaria en el contexto de encierro nos ha presentado –antes y todavía– desafíos y contradicciones, en tanto una cárcel y una casa de estudios difieren radicalmente en sus propósitos, métodos, conceptos e ideologías.

---

grado está compuesto por 6 materias cuatrimestrales. Para las tecnicaturas, dependiendo de cuál hayas elegido, se compone de entre 1 a 4 materias cuatrimestrales

Siguiendo a Goffman,

toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona, en cierto modo, un mundo propio, tiene, en síntesis, tendencias absorbentes...La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por todos los obstáculos que se oponen a su interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros, y suelen adquirir forma material: puertas cerradas, muros, rejas, etc. (Goffman, 2004: 18).

La actividad del CUE tiene la particularidad de desarrollarse en la intersección de estas dos instituciones: la Universidad y la Cárcel. Las acciones y sentidos de ambas coexisten, se entrelazan, se contraponen, se confunden en una dinámica cotidiana de encuentros y desencuentros, que tienen como fin que las personas que allí residen tengan la oportunidad de acceder, transitar y finalizar estudios de nivel universitario. En tal sentido, Scarfo sostiene:

No hay que perder de vista los efectos de la institución total y el encierro. Ellos impactan en las personas y su palabra, esa palabra que media con el pasado, con el presente, con el futuro, con el adentro, con el afuera, con el saber. En estos espacios, los tiempos y las actividades en la cárcel juegan un papel determinante (Scarfo, 2006: 49).

El desarrollo de la carrera de Trabajo Social en el CUE exige la permanente búsqueda y construcción de herramientas que ayuden a interpretar de mejor manera el contexto, y permitan al equipo docente habitar la intersección entre la institución educativa y la institución carcelaria. Esto requiere mediaciones entre el equipo de gestión de la carrera y el equipo docente que va cambiando con el correr de los cuatrimestres. Hay que contextualizar, transferir un saber que se fue construyendo durante todos estos años a partir de la observación sostenida, del conocimiento de los actores, del entendimiento progresivo de la complejidad institucional y la apropiación de un espacio (la universidad) dentro de otro espacio (la cárcel). De alguna manera se trata de encontrar grietas en un espacio de exclusión total, construyendo con las diferentes personas que participan de este desafío, las estrategias de trabajo y haciendo frente a los emergentes cotidianos que presenta la tarea.

Las actividades organizadas por la carrera para el CUE requieren de una *doble validación*, es decir que deben responder a objetivos, requisitos y procedimientos que ambas instituciones –la universidad y el Servicio Penitenciario Federal<sup>3</sup> (de ahora en adelante, SPF)– consideren necesarios para su implementación. Por ello, algunas tareas que habitualmente la universidad define con autonomía, como pueden ser inscripciones, asignación de materias, definición de días y horarios, asistencia de estudiantes y docentes,

<sup>3</sup> Servicio Penitenciario Federal es la fuerza de seguridad argentina que administra los establecimientos penitenciarios federales. En la actualidad esta fuerza de seguridad depende del Ministerio de Seguridad de la Nación.



en este contexto requieren ser consensuadas con el personal del área de educación del SPF. Estos acuerdos se concretan a través de la comunicación permanente con dicha área para el envío de información, listados de docentes y estudiantes y cronogramas de actividades cuatrimestrales. Se hace imprescindible coordinar conjuntamente las tareas administrativas, gestionar las autorizaciones y explicitar las necesidades y criterios de cada actor para realizar su tarea. Con relación a este último punto, suelen surgir diferencias entre la carrera y el SPF, respecto a los tiempos y formas en que deben llevarse a cabo ciertas actividades del CUE. Es allí donde se expresa, más o menos sutilmente, la disputa acerca de quién tiene la facultad de tomar decisiones en este ámbito, siendo esta una tensión que estará siempre presente en la relación entre el SPF y la carrera y que dará lugar al despliegue de estrategias y negociaciones para viabilizar las actividades.

En esta delicada tarea de construir un territorio educativo dentro de un territorio carcelario advertimos la presencia de un factor muy relevante que debe ser tenido en cuenta para llevar adelante la experiencia: la *imprevisibilidad*. El dictado de la carrera en el CUE implica integrar que, algunas condiciones para el desarrollo de las clases no estén garantizadas completamente, y aprender a sortear obstáculos que vuelven más difícil la tarea. La coordinación de la carrera en el CUE debe prever, por ejemplo, el transporte para que las/os docentes lleguen a la sede, debe acompañar el ingreso al complejo penitenciario, supervisar la presencia de los estudiantes en las aulas, condicionada por el traslado mediante una movilidad dispuesta por el SPF, recomodar el tiempo y el espacio disponible a los requerimientos de las cursadas, disponer de materiales de apoyo, entre otras cuestiones. Es por ello que la gestión y el sostén de las actividades académicas requiere del desarrollo de habilidades específicas que permitan una fluida comunicación entre los actores, flexibilidad en la planificación y rápida reformulación de las propuestas.

## Entramado de actores

La articulación y la distribución de roles entre los actores que hacen a la comunidad educativa de la carrera en el CUE son fundamentales para llevar adelante la cursado de las materias.

Entre ellos podemos mencionar:

- Equipo de Coordinación de la carrera de Trabajo Social UBA XXII, quienes planifican y gestionan la propuesta académica en su conjunto, en vinculación con las distintas áreas de gestión y las autoridades de carrera y facultad.
- Coordinadores internos: Son estudiantes de la Carrera en el CUE que asumen tareas de organización y comunicación con otros estudiantes del CUE, con el Equipo de Coordinación y con el área de educación del SPF.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Este modo de organización y representación de los estudiantes se encuentra actualmente en redefinición. Se observa la propuesta de nuevos referentes y modos de elección, poniéndose en cuestión la legitimidad de las formas y espacios de participación estudiantil de los últimos años.

- Área de Educación del SPF en el Centro Universitario: recibe información y solicitudes del Equipo de Coordinación, da curso a autorizaciones y gestiones para la asistencia de los estudiantes, asigna tiempos y espacios para las actividades del CUE. Articulan con los Equipos de Coordinación de las diferentes facultades y carreras.
- Autoridades del Programa UBA XXII, dependiente del Rectorado UBA.
- Equipos de cátedra de la carrera de Trabajo Social, integrados por las/os docentes de las materias dictadas cada cuatrimestre.
- Referente de prácticas preprofesionales en el CUE.
- Equipos de proyectos de extensión universitaria
- Coordinaciones de otras facultades y CBC pertenecientes a la UBA.

La comunicación y coordinación de tareas entre los diferentes actores presenta una complejidad mayor de aquella que se da en instituciones abiertas, ya que los medios de comunicación (teléfono, internet) se encuentran restringidos dentro del complejo penitenciario, así como el acceso a la información y materiales de estudio. Sin embargo, la convicción de que se trata de una construcción imprescindiblemente colectiva, en la que cada actor asume una parte de la responsabilidad, hace que la misma sea posible más allá de las dificultades.

En este punto, la presencia física en el CUE por parte de los distintos actores resulta fundamental para mejorar la comunicación y establecer una dinámica de funcionamiento que permita la escucha, la distribución de responsabilidades y la construcción de los lazos que sostienen la tarea. Cada actor se encuentra en este entramado desde su identidad, pertenencia institucional e intereses particulares, por lo que la construcción de lo común no es una naturalidad sino una tarea cotidiana, ya que las representaciones de cada quien respecto de su tarea y la de los demás pueden diferir ampliamente y tienen la potencialidad de redefinirse en el devenir de este trayecto común.

## **Enseñar y aprender en la cárcel. ¿Cómo?**

Preguntarnos sobre la escena que se arma en el marco de la propuesta de una carrera universitaria en el contexto de encierro invita a pensar y repensar una práctica educativa situada, en donde el lenguaje académico debe integrarse a otros ya existentes. En palabras de Analía Umpierrez (2006),

El aula como espacio de entrecruce de intereses, que emerge en un territorio que representa intereses de otro y se construye en esa tensión en la que pueden identificarse aspectos de la Universidad en la cárcel, pero también de la cárcel en la Universidad y da lugar a la lectura de tramas y relaciones psicosociales y sociopolíticas en un espacio material y simbólico complejo y multideterminado (p. 105).

En estos años hemos visto a las y los docentes interrogarse acerca del rol y fundamento de su tarea, su posicionamiento ético, el sujeto pedagógico con el que se interactúa, las metodologías y materiales de trabajo pertinentes, las dinámicas áulicas necesarias.

El encuentro con estudiantes que hasta el momento resultaban “sujetos inesperados” (Carballeda, 2011) para la Carrera de Trabajo Social de la UBA, favoreció la reflexión docente en torno a este nuevo sujeto pedagógico. En una producción colectiva publicada en la *Revista Debate Público* las y los docentes del Programa UBA XXII (2019) aportan:

Al referirnos al concepto de sujeto pedagógico, aludimos a un constructo que incluye a la relación educando-educador, mediada por contenidos; por ende, incluimos en esta definición “al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas” (Puiggros, 2006: 30). Por ello, hablar de los internos de la institución carcelaria en que desarrollamos nuestra actividad docente es también referirnos a nosotros/as como docentes de la Carrera de Trabajo Social y como trabajadores/as sociales (p. 247).

En este sentido, el hecho de que algunas y algunos docentes de la carrera en el CUE sean además trabajadores y trabajadoras sociales, suma el valor agregado de una formación disciplinar que permite comprender la situación de los estudiantes reconociendo las condiciones de vulneración de derechos, estigmatización y marginación que marcan su pasado y su presente.<sup>5</sup> En el mismo sentido, la formación en trabajo social invita a los estudiantes a repensar su situación problematizándola.

Siguiendo a Paulo Freire (1970) la práctica de la enseñanza en este y otros ámbitos nos ofrece la oportunidad de crear una experiencia liberadora:

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (p. 93).

Esta transformación que habilitan las experiencias educativas no solo se da en los estudiantes sino también en las/os docentes que inevitablemente ponen en cuestión sus esquemas de referencia, abriéndose paso a posibilidades de “invención”, tal como expresan las autoras S. Duschatzky y C. Corea (2002):

5 “Podemos observar que buena parte de los internos –hombres de entre 25 y 52 años– ha transitado gran parte de su vida en contextos de exclusión, donde se vio fallida su inscripción social como sujetos de derecho. Es frecuente en sus relatos encontrarnos con padecimientos que encarnan la cuestión social estructural, desde la singularidad de situaciones tales como consumo problemático de drogas, dificultades para acceder y permanecer en instituciones formales, y un vínculo de tensión con las fuerzas de seguridad, que –desde discursos criminológicos clásicos– los presenta como asociales, problemáticos, de rasgos psicopáticos, tipificándolos como una población homogénea” (Debate Público).

¿Acaso habrá que crear nuevas condiciones de recepción de lo que acontece, nuevos modos potentes de nombrar, de modo que en ese acto suceda algo del orden de una intervención? Si algo de ese orden se produce, estaremos introduciendo formas inéditas con capacidad de alterar tanto nuestra posición de educadores como la de los sujetos (p. 44).

Como equipo de coordinación hemos asumido la tarea de acompañar a los equipos docentes en la elaboración e implementación de sus propuestas para el CUE. Además de ofrecer cotidianamente espacios de escucha y orientación sobre la tarea, elaboramos una guía docente para el contexto de encierro que contextualiza la práctica y recupera las estrategias de las cátedras que han realizado la experiencia con anterioridad. En este sentido, podemos compartir algunas observaciones y apreciaciones compartidas por docentes que han hecho la experiencia de dar clases en el CUE:

Fue un desafío diferente. Nos orientó a repensar estrategias y enriquecer la propuesta original en la sede Constitución (Ana. Docente en el CUE, 2017).

realmente es un lindo desafío y buen ambiente de trabajo. Estamos acostumbrados al estudiante clásico. Ellos participan y eso dan ganas. Son muy respetuosos porque valoran que el docente esté ahí dedicándose a ellos (Diego. Docente en el CUE, 2023).

El trabajo en dupla docente favorece la regulación de los tiempos de escucha, exposición y trabajo. La experiencia ha fortalecido la tarea docente tanto para el CUE como para la sede de constitución (Andrea. Docente en el CUE, 2019).

Desde la Coordinación de la Carrera asumimos esta tarea docente y de gestión integrando, entre otras acciones que son vitales en el desarrollo de la Carrera, el armado de la oferta curricular multi-nivel, pudiendo garantizar que los distintos estudiantes se integren; la elaboración de instrumentos de evaluación y acompañamiento docente; establecimiento de cronogramas y metodologías, acceso al material y otros recursos necesarios. En cada una de estas actividades, la colaboración y compromiso de los equipos de cátedra son valiosísimos para el andar de la propuesta.

Entendemos que en este escenario diverso y contradictorio, que se erige en esa intersección entre dos espacios y lógicas diferentes –universidad y cárcel– interpela nuestros sentidos comunes, conceptos y prácticas, abriendo la puerta a nuevos aprendizajes en nuestro recorrido como docentes universitarios. Se trata, entonces, de construir la experiencia de la carrera de Trabajo Social en la cárcel, aportando una mirada compleja, histórica y situada de estas instituciones y de estos sujetos con sus trayectorias educativas y de vida.

## A modo de cierre

Pensarnos y pensar la propuesta pedagógica en el marco de la carrera de Trabajo Social en el CUE, nos ha sido posible a partir del encuentro, intercambio y sistematización de lo recorrido y aprendido entre todas y todos quienes formamos parte de ella. Desde los inicios nos hemos dado la tarea de producir contenido que contemple las prácticas y apreciaciones de las distintas cátedras, creando nuevas significaciones e interrogantes a compartir a la comunidad educativa. Contribuir al sentido que este tipo de experiencias tienen en el marco de garantizar un derecho humano y universal, como es el derecho a la educación, es parte del desafío.

Podemos reconocer que, en este proceso de llegada y establecimiento de la carrera en el CUE, ha aumentado paulatinamente la cantidad de inscriptos y se han afianzado los vínculos de confianza con los estudiantes, las autoridades de UBA XXII y el personal del SPF. Asimismo, a partir de la visibilización y la convocatoria a participar de las actividades del CUE, la comunidad de la carrera y la facultad se ha interesado despertando nuevas iniciativas y desafíos en la práctica docente y de investigación.

Podríamos decir que esta experiencia, iniciada en un contexto político de ampliación de derechos, movilizó ideas e interrogantes en torno al tema de la educación y la cárcel, favoreciendo la exploración y la producción de conocimiento, en esta área de vacancia dentro del campo del trabajo social. Como frutos de esas búsquedas, en estos 12 años se han concretado: entrevistas, proyectos de investigación de estudiantes, docentes, graduadas/os, incorporación de materias o unidades temáticas en la oferta académica de grado, proyectos solidarios de apoyo al CUE, visitas y jornadas de intercambio estudiantil, propuesta de un punto de encuentro<sup>6</sup> sobre el tema, elaboración de tesis de grado y posgrado, producción de ponencias y artículos de docentes y graduadas/os y proyectos de extensión universitaria.

Ante la imprevisibilidad y diversas dificultades que se imponen en este territorio, resulta central la construcción de estrategias con sentido creativo y formativas que se nutren y fortalecen en la trama colectiva. Serán necesarias herramientas que ayuden a interpretar de mejor manera el contexto, las condiciones de vida de quienes son los estudiantes. Reconocerse en una institución educativa en diálogo con otra institución también muy compleja, teniendo el desafío de encontrar grietas en un espacio de exclusión total, construyendo con otros estrategias frente a los interrogantes emergentes cotidianos que presenta la tarea.

A la luz del contexto sociopolítico argentino actual, sostenemos que cuidar experiencias como esta nos invita a redoblar esfuerzos. Y eso es posible desde una mirada estratégica, con planificación y en vínculo con otras/os de la comunidad educativa.

---

<sup>6</sup> Los puntos de encuentro son espacios que articulan a diversos actores y actrices en torno a temas comunes: referentes de práctica, docentes, investigadores/as, graduados/as, estudiantes. La intención es promover el trabajo colaborativo, la producción del conocimiento y la construcción de una agenda común que visibilice los aportes del Trabajo Social en distintos campos temáticos.

## Referencias bibliográficas

- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda* (cap. 1). Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido* (cap. II). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2004). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Lofiego, N. y Mastandrea, G. (2019). Docencia universitaria en contextos de encierro. La experiencia del Programa UBA XXII en el Complejo Penitenciario Federal de Ezeiza. Producción colectiva de docentes de la Carrera de Trabajo Social – UBA. *Revista Debate Público*, (17).
- Programa UBA XXII. Recuperado de [https://codigo.rec.uba.ar/codigo\\_uba/libro-i-normas-generales-de-la-universidad-de-buenos-aires-1/titulo-47-programas-y-proyectos/capitulo-s-programa-de-estudios-de-la-universidad-de-buenos-aires-en-el-servicio-penitenciario-federal-programa-uba-xxii/](https://codigo.rec.uba.ar/codigo_uba/libro-i-normas-generales-de-la-universidad-de-buenos-aires-1/titulo-47-programas-y-proyectos/capitulo-s-programa-de-estudios-de-la-universidad-de-buenos-aires-en-el-servicio-penitenciario-federal-programa-uba-xxii/)
- Puiggrós, A. (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1995-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. (Trabajo de investigación final de Tesina). La Plata: UNLP-FaHCE.
- Umpierrez, A. (2020). Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(48), 104-123.

# Algunos registros de la vida en común



*Nadia Rizzo\**

Las imágenes del mundo social no delinear únicamente una descripción, no ofician solo como ilustraciones, tampoco se acotan al goce estético que ofrecen. Todo eso ya estaría muy bien, pero el poderío de las imágenes es mayor: nos inquietan, nos quedan resonando como imantadas, a veces nos reconfortan o nos recuerdan las tantísimas formas de existir. En esta sección celebramos imágenes y sus variaciones: ese modo particular de elegir qué se mira y cómo se mira.

Muchas veces miramos pisando escenarios que a las disciplinas de lo social les son propios: la oficina de un servicio social, la sala de un hospital, las calles de un barrio. Nuestros enraizamientos profesionales, cotidianos. De algún modo, formas de inscribir la vida en común. De habitar esos escenarios, reconocemos sus capas, sus ambigüedades: resquebrajados, sombríos, potentes, receptivos, sutiles, con oralidad y fraseos propios.

Invitamos a María Inés Brizuela, Sabrina Morelli, Margarita Zubizarreta y Ana Gómez para que relaten acerca de esos escenarios y hagan, desde el registro poético, sus propios recortes. Quién va a decir acaso que la palabra poética no tiene esa potencia, la de crear presencia, diría Juarroz. Y otras tantas.

\* Doctora en Ciencias Sociales. Docente de la Carrera de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Trabajadora social de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia.



## María Inés Brizuela

Es trabajadora social. Actualmente integra el Equipo de Atención en la OVD. Cantora popular (de la copla al jazz María Vivas). Aprendiz de poeta. Estudiante de la Licenciatura de Artes de la Escritura. Participa del Taller de Verónica Yattah y es una entusiasta lectora.

(Poema inédito)

### El baile

Fue cuando entró que sentí ese perfume  
mezcla de desodorante de ambiente con lavandina  
buen despertador en la madrugada de guardia.  
Así alerta, comencé a tomarle los datos  
tratando de no distraerme,  
en realidad,  
evitando los reclamos de mis compañeros por mi cuelgue en los detalles  
mi mirada subió a la altura  
de sus dedos largos, tensos que apretaban un bolsito tejido  
no sé si a mano, que imaginé hecho por una tía...  
o bien podía ser uno de esos regalos regionales que nadie usa de verdad,  
salvo cuando es un regalo para colgar  
o tal vez una donación, de esas cosas de fondo de placard...  
Adentrada ya la entrevista, y como no hacía informe,  
me detuve en sus ojos:  
dos ventanas verdes como de selva  
acorde a ese cantito al hablar  
mezclado el guaraní con el castellano.  
Su relato era un fondo turbulento, una catarata de golpes e insultos  
que opacaban esa visión que por momentos

todo su rostro evocaba...

Desperté de la ensoñación cuando dijo

*me pegó después que bailé con mi comadre en el cumpleaños del nene...*

y por la ventana de esa oficina, de luz mortecina, se iluminó la madrugada.

## Sabrina Morelli

Nació en Buenos Aires en 1988. Es psicóloga clínica. Fue residente en Salud Mental y en Cuidados Paliativos, en hospitales de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente, continúa trabajando en el sistema de salud pública. Publicó *La vida crece muriendo*, su primer libro de poesía.

(Poemas publicados en *La vida crece muriendo*, Ed. En Danza, 2021).

### final del día

a las seis de la tarde, el día

languidece en la sala sin visitas

ni ambos ráídos, las funciones

vitales se descomponen

parpadean los pulmones, laten

los estómagos, respiran los corazones

y se vacían los oídos

abundan cremas

con sulfadiazina de plata

sobre mesitas de luz sin luz

que atesoran algunas fotos, un licor

para dosificar la muerte, salen

al jardín y vuelven de madrugada

pacientes, con nubes de nicotina en la cabeza

y la conciencia reposando, adormecida

en el almíbar del final

## neurosis de guerra

brotaban de su garganta guerrillera  
composiciones a descifrar  
arbustos de poemas  
el hospital se volvió monte  
la cama, una trinchera  
su cuerpo alojaba al enemigo  
la cavidad donde latía  
el tumor sincopado  
me preguntó cómo subir  
el camino espinoso a la muerte  
esperaba una última explosión  
aun de la fiebre sacó fuerzas  
para el combate, rechazó  
opioides, compañía familiar  
su enfermedad y su militancia  
fueron agujeros negros capturando  
campos semánticos enteros  
mientras hubiera sonido posible  
él pronunciaría enigmas  
con valor de trampa

### **Margarita Zubizarreta**

Nació en 1965. Es trabajadora social, estudió en la UBA, cursó maestría en FLACSO y profesorado en la UTN. Es docente en la Universidad Nacional de Moreno y en la UBA. Su trayectoria es en el campo de la educación popular y las organizaciones sociales. Escribe para nombrar silencios, multiplicar sentires y miradas de solidaridad, derechos humanos y sociales.

(Poema inédito)

## Enero

Es de noche, hay silencio,  
te veo de lejos,  
suena un mensaje en tu celular, sin voz.  
Hay devastación.  
Estás vos, estoy yo mirando a la distancia.  
No alcanza. Empujas tu carro... tu hijo.  
Dormís en la calle, estrujas la lata, vacía, como vos.  
Estás solo.  
Estoy yo.  
Estás vos con distancia.  
Sutil... indiferencia... Silencio...  
es la calle,  
es el desamor,  
la soledad,  
sin destino,  
sin palabras.  
Barniz, caducidad, carnaval y cementerio...  
¿Gobierno nacional?  
Máscaras, lápidas, sinrazón.  
¿Hasta cuándo?  
Habla, decí tu sinsentido,  
tu espera, tu coraza, tu pena.  
Te espero, te abrazo en mi quietud sin pena,  
con abrigo, con tu piel y con tu voz.  
Con "mi- vos" con tu piel...

## Ana Gómez

Nació en 1980. Es poeta. Autora de *Amor o Barbarie*, *Algo tan breve como decir Ana*, *Pibxs Rot@s* (Morbonia Editora) y *Tren* (Alción Editora), entre otros. Trabajadora social en el municipio de Morón. Docente en la carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Moreno y en la UBA. Coordinadora de talleres literarios en el ámbito de la salud mental y en espacios de niños, niñas y adolescentes.

(Poema inédito)

Que se larga parece

el cielo negro

un viento alocado se levanta

acá en la iglesia de no sé qué

con no sé cuánto

los muchachos esperan por su vianda

hay que verlos correr

con la bolsita

el estómago apretao en su precinto

algún rumor dice tormenta de verano

más se me hace

que este aire está distinto.

Algo que viene desde abajo

por los fondos

no se distingue bien el nombre y apellido

como un temblor  
chocando capa sobre capa  
ruido que se despierta en lo dormido.

En la vereda los muchachos  
hacen fila  
en la vergüenza los ojos para abajo

en el palacio los hombres  
que discuten  
y los carros hidrantes esperando.

Yo no sé ni cuánto dios  
ni cuánta sopa  
resolverán la espera de la calma

ni la tormenta entre las manos  
la bolsita  
las cosas que no nombran las palabras

yo no sé cuáles peligros nos acechan  
guerras del mundo  
conversando en argentino

bosques que prenden su fósforo perfecto  
y alguna bestia  
lamiéndose el ombligo.





# “No hay monólogo en la escritura. Hay una conversación que siempre está empezada”

## La escritura como parte de una conversación pública



Camila Newton\* entrevista a María Pía López\*\*

El hilado y el tejido tradicionalmente asociados a las mujeres están presentes en la cultura occidental desde tiempos muy remotos. Las figuras mitológicas de las Moiras, Atenea y Ariadna ponen a circular imágenes y aspectos desplazados a un plano secundario dentro de las interpretaciones canónicas que nos sirven para entender la potencia que se esconde en dichas asignaciones, relegadas al ámbito de lo privado. Las Moiras tejen el tiempo y el destino humano. Atenea, diosa de la sabiduría, de la guerra y del telar es uno de los paradigmas de empoderamiento femenino más significativos de la mitología griega. Ariadna posee un largo ovillo mágico que le permite encontrar el camino para entrar y salir del laberinto del minotauro.

\* Camila Newton es licenciada en Trabajo Social (UBA), magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (UNSAM). Becaria doctoral CONICET (IESCODE-UNPAZ) y docente de Práctica de Trabajo Social III, UNPAZ.

\*\* María Pía López es socióloga, ensayista, investigadora y docente. Hasta diciembre de 2015 dirigió en Buenos Aires el Museo del Libro y de la Lengua de la Biblioteca Nacional.

Publicó los libros de ensayo *Mutantes. Trazos sobre los cuerpos* (Colihue, 1997), *Sábado o la moral de los argentinos* (Armas de la crítica, 1997, en colaboración con Guillermo Korn), *Lugones. Entre la aventura y la cruzada* (Colihue, 2004) y *Hacia la vida intensa. Una historia de la sensibilidad vitalista* (Eudeba, 2010). Escribió las novelas *No tengo tiempo* (Paradiso, 2010), *Habla Clara* (Paradiso, 2012) y *Teatro de operaciones* (Paradiso, 2014).

Sus últimos libros de ensayos publicados son *Apuntes para las militancias. Feminismos: promesas y combates* (Estructura Mental a las Estrellas, 2019), *Quipu, nudos para una narración feminista* (Estructura Mental a las Estrellas, 2021) y *Travesía, jugar con maldón* (Estructura Mental a las Estrellas, 2023).

Encontrarse con una hábil cosedora de palabras, voces e historias para desanudar el ovillo, para seguir tejiendo la conversación, esa que empezó hace mucho tiempo y de la que somos parte. Cómo reponer los nudos del tejido colectivo en la escritura y cómo reparar el daño. Acaso haya en esta conversación algunas pistas:

**Camila Newton (CN):** Encuentro un hilo que conecta tus últimas escrituras y es la idea y la imagen del nudo, del retazo, de la recolección de objetos, de historias. ¿De dónde te surge esa forma de narrar? ¿Qué te abre?

**María Pía López (MPL):** La imagen del nudo es una imagen que yo tomo especialmente de Julieta Kirkwood, que es la feminista chilena, que trabaja sobre la idea de nudos y fundamentalmente sobre la idea que se puede recorrer los nudos, rozarlos, atarlos, deshacerlos, tomarlos. Lo hace para pensar lo que otros autores dirían “el quiasmo”. Ella piensa en esas intersecciones en las que no podés dar cuenta de uno de los elementos, sin percibir el modo en que se está articulando con otros. Ese sería el nudo. Ella trabaja el nudo saber y poder: no podés pensar en poder sin pensar en saber, no podés pensar en saber sin pensar en poder. Y del mismo modo no podés pensar el género sin la raza, o sin la clase. Y la clase sin el género. Esa sería la idea de nudo. A mi esa idea me apareció cuando leí a Kirkwood, que la leí gracias a una feminista chilena que me regaló un libro de ella a quien yo no conocía... esos pasajes que te llegan y que te llevan. Me pareció deslumbrante la imagen del nudo, porque no era solo una imagen teórica, sino que todo el tiempo estaba en su obra este juego con el nudo y con la idea de que es posible afrontar una especie de resignificación de las prácticas sociales sedimentadas, asociadas a lo femenino. ¿Qué es esto? Bueno, el tejido, la costura, el retazo... ¿qué pasa si esas prácticas las investimos de otra cosa? Entonces ahí esa imagen, a mí me resultó muy poderosa, la imagen de trabajar con restos y con una materialidad. ¿Por qué me resultó poderoso eso? Porque siempre tengo la impresión de que la escritura tiene que jugarse... no pensando el lenguaje como algo que comunica otra cosa, ni tampoco como algo consecutivo, en un orden abstracto, sino pensar el lenguaje como una materialidad. Entonces escribir es lo mismo que cocer. O hacemos algo, cocemos citas. Ponerse en esa posición, no tanto en el lugar de autoridad y crear un concepto, sino en el lugar de alguien que va a hacer un bricolaje con esas citas. Juntarlas y hacer otra cosa, cocerlas ¿no? En ese sentido me parece que es un modo de asumir, por un lado, la materialidad del trabajo de escritura, pensarlo con esas metáforas y no con otras. Trabajar sobre esa materialidad de la escritura. Y, por otro lado, asumir el carácter dialógico de toda escritura, que para mí es central. No hay monólogo en la escritura, no hay pensamiento separado. Lo que hay es una conversación que siempre está empezada. Y esa conversación que empezó hace mucho tiempo, hace que cada vez que uno intervenga, interviene sobre ese campo. Entonces podés tener las citas a mano, y también podés no tenerlas, pero van a estar en tu cabeza flotando como si fuera un teatro... un teatro lleno de voces diferentes. Entonces, para mí reconocer eso es parte de lo que sería la estrategia feminista de escritura. No pretender que es un gesto inaugural. Sino situarse más bien en esa coralidad. Me parece que las metáforas son útiles, interesantes para eso ¿no? Quien también usa mucho las metáforas y que me gustaría mencionar es Tamara Kamenszain. Su obra poética y ensayista tiene

mucho que ver con tomar las imágenes, por ejemplo, en la costura, el tejido en tanto prácticas, pero también de expresiones muy asignadas al mundo de las mujeres. Las chicas, las poetisas, el uso del nombre y usar eso no para decir “negamos todo eso y nos acostamos en el dominio de lo público”, en la voz pública asignada directamente a los varones, sino resignificar subversivamente de un modo insurgente esa asignación. Yo diría que el tipo de intervención de Tamara sobre la lengua y el de Julieta Kirkwood en términos conceptuales me parece que son las imágenes que a mí se me presentan para pensar eso.

**CN:** En relación a la materialidad de la escritura y el cuerpo, ¿qué lugar creés que ocupa hoy el cuerpo en la escritura y en la producción de conocimiento? ¿Cómo es ese cuerpo que escribe? ¿Y cómo podría ser más potente?

**MPL:** Me gustaría traer la imagen de otra escritora, de la imagen que la filósofa Judith Butler pone en juego sobre el cuerpo. En general cuando decimos cuerpo, representamos algo individual, definido y aislado. El cuerpo siempre es un cuerpo, un cuerpo desposeído de sí, que está bajado al mundo, que está entramado a otros y que siempre está bajo una experiencia que no es cerrada sobre sí. Cuando Butler lo piensa, dice “todo cuerpo es un estado de vulnerabilidad”. No hay cuerpo que no esté atravesado por su propia fragilidad, unos más, otros menos, pero de todos modos esa exposición está, existe y no podríamos nombrar al cuerpo como lo que está y lo que se desposee al mismo tiempo. Entonces, pensarlo así es pensarlo distinto al modo individualista que muchas veces se piensa en la filosofía occidental. Cuerpo cerrado sobre sí, autoconsciente y gobernado por la razón. Cuerpo cartesiano. Hay una razón que lo ordena, lo conduce, lo sitúa para el mundo, pero al mismo tiempo esa corporalidad resulta más o menos adversa, amenazada por la otredad. Eso que está en el fondo de la construcción filosófica está en el fondo también de los modos en que ideológicamente se piensa en esta sociedad. Ese individuo, soy yo... yo y los otros que me amenazan, yo y los que compiten conmigo. Dije Butler y antes podría haber dicho Merleau Ponty que es tratar de pensar esa corporalidad que todo el tiempo es un hacer y un pensar sobre el mundo, y sentir sobre el mundo. Muchas veces tiendo a pensarlo así, con estas categorías, más que con la categoría de “sentipensar” que es con la que habitualmente hoy desde la teoría decolonial y desde los feminismos decoloniales se critica el carácter centrado del individuo racional. Prefiero la otra cuestión, porque pensarlo como Ponty siempre es sensible. No hay forma de conocer sino es con la sensibilidad, sino es con la experiencia, con ese estado abierto al mundo. Entonces lo resuelve de ese modo, con ese cuerpo que es mundo, al mismo tiempo que despliega su experiencia, por lo tanto, es razón y es sensibilidad. Sin embargo, gran parte de los modos de escribir muchas veces se presentan descorporalizados. Se presume que la escritura es el régimen de la razón. Del ejercicio de la autoridad que surge del condicionamiento racional, entonces por lo tanto debe reprimir su sentir. O debe suprimir sus deudas, sus deudas para el mundo. Eso está muy presente, muchas veces en la escritura académica ¿no? Eso obtura ese otro lugar de enunciación, de pensamiento más sensible. Que insisto, no se podría resolver el problema que trae eso, dando cuenta del yo. No, porque muchas veces lo hacemos así, damos cuenta del yo, como modo de decir “yo pienso esto”, “hago esto”, “declaro mis pertenencias”. Y de ese modo ya resuelvo ese condicionamiento en que mi propia corporalidad

está. Si hacemos eso y después lo resolvemos con una escritura que no deja abstraerse respecto de las condiciones efectivas de producción sensible, lo que se dijo antes es un atajo para los problemas que la lengua va reproduciendo. Entonces me parece que es difícil cómo pensamos este lugar donde la intervención se hizo sobre nuestra lengua.

**CN:** Me pregunto cómo hacerlo. Si tiene que ver con generar vínculos con eso que estoy intentando comprender y entender, ¿tendría eso que ver con corporalizar la escritura?

**MPL:** Hay una posición que a mí no me parece interesante, que es la posición donde todos estos dilemas se ponen en juego muy drásticamente en relación con la producción del feminismo, las epistemologías feministas, etc. Que uno las puede poner en juego, mencionarlas y afirmar que hay un vínculo, que lo que se produce está en una cierta vinculación con las luchas sociales emancipatorias y, sin embargo, el modo en que se termina construyendo la lógica del discurso termina afirmando las nociones más tradicionales de autoría. De autoría, con lo que implica la autoridad de un campo. Entonces aun cuando existe un vínculo militante con el movimiento social, si el lugar de construcción del discurso termina siendo tradicional, va a volver a reproducir el trazo que separa a los que saben de los que no saben. Las que pueden decir, de las que solo pueden citar. Eso a mí me parece que es un problema, que no dejo de percibirlo en mucha obra feminista. Hay otros modos, que a mí me interesan, que están dentro de lo que se está produciendo de las epistemologías feministas, por ejemplo, algunas intervenciones de una intelectual, escritora, antropóloga chiapaneca que es Marisa Ruiz Trejo. Trabaja en Chiapas con mujeres campesinas, y hay un texto en especial sobre talleres epistémicos corporales que es precioso para pensar estas cuestiones. Porque ella ahí, entre las cosas que plantea es cómo damos cuenta cuando estamos investigando del fuera de campo. El fuera de campo son nuestras propias fantasías, nuestros propios problemas, lo que pasa en los pasillos en un instituto de investigación respecto de los recursos, la disputa por temas. Cómo es ese fuera de campo, pero cuando ella dice fuera de campo, se refiere también a quién está cuidando a los hijos de la entrevistada cuando yo la estoy entrevistando. Traer eso y si puede ser parte de la investigación saber qué pasa con el cuidado de los niños en ese momento. Y qué pasa con las disputas de poder que se juegan ahí adentro. Y después plantea algo que es del orden de la ética. De quién es la palabra, quién es ese cuerpo que investiga, que no es un sujeto y un objeto. Que no es un cuerpo que investiga y hay otro cuerpo que es objetivado en la investigación, sino que es algo del orden de una reciprocidad. Y que esa reciprocidad implica exigencia ética. A mí esa posición me parece la más difícil y la más interesante. Que es la que puede producir porque además me obliga a pensar ¿qué es ese cuerpo que me está pensando? Que ya no es uno.

**CN:** Sí, y ¿cuándo fue uno?

**MPL:** Sí, nunca fue uno... La producción es de un entre ¿no? Y en ese entre me parece que hay que pensar ¿no?

**CN:** Totalmente. Vuelvo al fuera de campo. Está íntimamente relacionado con la idea de retazo. Porque se abre... ya no podés controlar tanto a lo que entra en diálogo. Y cómo dar cuenta de esa complejidad es un desafío. Qué entra, qué es parte, qué está en diálogo, qué está sucediendo. Una complejidad que está viva...

**MPL:** Y que implica el malentendido. E implica también cierta opacidad. Un entre tiene esa opacidad, no podés saber lo que va a entender esa otra persona, las otras personas que están ahí ¿no?

**CN:** Sí. ¿Por qué tendría que ser tan distinto producir conocimiento a cuando una genera vínculos interpersonales?

**MPL:** No debería ser distinto.

**CN:** Claro, no debería ser tan distinto. No hay transparencia, aunque nos digamos todo.

**MPL:** Imposible. Es ese el dilema del cuerpo arrojado al mundo. Siempre es arrojado, arrojado con toda esa complejidad, apertura, imposibilidad, capacidad de ser dañado ¿no?

**CN:** Bueno, en *Travesía* aparecen distintas postales, memorias, historias, objetos... como una búsqueda de respuesta a esa pregunta que aparece al principio ¿cómo jugar cuando todo es desplome y desventura? O usando la metáfora del título, *jugar con maldón*, con malas cartas ¿encontraste pistas para esa respuesta?

**MPL:** Sí. En algunas historias me encontré o pensaba que estaba ahí la idea de qué reconstituye un cuerpo cuando ese cuerpo está roto. *Travesía* viene prendida de una imagen muy elemental, muy material que yo tenía cuando la escribía ¿cómo se hace para salir a nadar en mar abierto? Lo único que supe ahí nadando era que solo podía hacerlo en grupo y si consideraba que no necesitaba solo mi cuerpo para eso, que dependía también de algunas otras personas que estaban ahí. Y dependía también de las corrientes del mar, y dependía también de las olas y dependía de muchas cosas, pero dependía también de que muchas personas apoyaran. O llegaran a apoyar llegado el caso. Esa es la imagen del libro. Entonces hay distintas escenas o historias en donde eso aparece. Puede aparecer en ciertas circunstancias de cooperación con un cuerpo roto, por eso me interesaban las experiencias de escritura de María Moreno o de Ricardo Piglia. Cómo se escribe cuando el cuerpo requiere una cantidad de dispositivos, porque no podés escribir sino es con el ojo, o con un solo dedo. Pero también parece vital para poder preservar la vida y la escritura, una red. Una red de personas. Esa es una de las cosas que aparece todo el tiempo en el libro. Me parece que aparece la cooperación como condición en todo sentido. Y la otra cuestión que me interesaba especialmente, algo que vos planteabas antes, el tema de la interrupción de la crueldad. Los momentos en que puede aparecer la decisión de decir “No”, interrumpiendo una escena de crueldad, o un ejercicio de la crueldad. Ese “No” puede ser una acción afirmativa. Puede ser regalar un juguete,

puede ser cumplir un objetivo amoroso. Pero me interesaba interrogar ese lugar. El libro está escrito en enero del 23. Es extraño porque cuando pienso lo que está escrito en el libro, pienso que podría estar escrito ahora. En el sentido de que las preguntas que se abren, respecto a las condiciones más dramáticas de la preservación de lo colectivo, de la existencia del lazo social y cómo la primacía de la crueldad está mucho más presente ahora que en ese momento.

**CN:** La crueldad viene siendo una moneda corriente.

**MPL:** Bueno, Segato viene hablando de la pedagogía de la crueldad, la violencia femicida hace un montón, y lo que trabajó en la ciudad de Juárez debe ser un texto que tiene por lo menos diez años. El otro día me encontré buscando un libro, un congreso que habíamos hecho antes de la pandemia en Córdoba con un grupo de filosofía política y el libro que resulta de ese congreso se llama *Resistencia, melancolía, crueldad*. Es decir que el tema de la crueldad es algo que venía habitando nuestra conversación pública, nuestras preocupaciones. Creo que además venía muy presente, por lo menos desde los feminismos se venía pensando qué significaba esa crueldad femicida pero creo que ahora ya se convirtió en la nota dominante. Por eso aparece tanto en la conversación pública, en el sentido que por primera vez la crueldad no es algo que se escinde, sino es algo que se revela casi como una bandera, como algo que legitima, antes que menoscabar. Como que más cruel, más exitoso. Más cruel, más legítimo tu gobierno ¿no? Es tan obscena la exposición de la crueldad, ya no es algo que debe esconderse. Eso me impresiona mucho. No se esconde, se muestra, se expone. Se pone en escena. Se convierte en objeto de redes. Y en eso me parece que aparece como nota dominante en la esfera pública.

**CN:** En relación a la detención de la crueldad, a veces esa detención puede estar más pensada, planificada o puede ser un instante donde hay que detenerla, muy concreto. Pienso en qué saberes tenemos desde los feminismos para para detener esa crueldad. Me gusta esa metáfora de Moyi Schwartzer, militante y activista del fútbol feminista, que mencionás en el libro, de *acercar leña seca* al fuego común. ¿Qué leña seca podemos acercar en pos de detener la crueldad?

**MPL:** El otro día se hizo una movilización en Congreso por los lesbicidios en Barracas, una compañera que habló en el acto retomó una idea que había surgido en los chats de organización que son muy masivos. Había alrededor de 700 personas en la organización, lo cual es un montonazo. Y de ahí salió la consigna que me conmovió escuchar: “Justicia es evitar que vuelva a suceder, lograr que no vuelva a suceder”. Y la misma compañera dijo “no vamos a decir justicia perpetua”. Ese desplazamiento es pequeño, pero lograr ese pasaje implica muchísimas discusiones entre nosotres, entre los feminismos. Para mí es clave. Porque en el momento que decimos justicia perpetua, que es lo que se dijo con el caso de Lucía Pérez o con tantos casos, nos privamos de considerar hasta qué punto estamos llamando justicia a un ejercicio de la crueldad. Que tiene que ver con lo que significan las cárceles, lo que significa el encierro, etc. Incluso te diría, que no nos imaginamos otro castigo que la cárcel. Y ese es un problema, pero no le llamaría justicia a eso. Entonces cuando las compañeras que habían acuñado esta consigna

el otro día, dijeron “no le vamos a llamar perpetua a la justicia, vamos a decir que justicia hay si logramos que no vuelva a ocurrir”, me pareció de esos momentos de invención. Ahí algo está pasando que implica un acumulado enorme, que implica una cantidad de debates, que implica una crítica respecto a los modos en los que nosotras mismas quedamos atrapadas por los punitivismos en muchas de nuestras intervenciones públicas, y por la lógica de la punición. Ahí es donde yo siento que hay esfuerzos para pensar en superar la crueldad. Siempre es una discusión de qué es lo que se le opone a la crueldad. Porque tampoco a mí me convence. Hay un libro extraordinario que salió el año pasado que se llama *Curar y ser curados. Poesía y reparación* de Claudia Masin. Es una poeta formidable que escribió este librito pequeño de ensayo. Y la pregunta que se hace es si es posible reparar. Si es posible curar el daño y cómo. Habla desde un lugar particular, desde la propia historia, de una infancia violentada, entonces se pregunta ¿qué hacer con eso? Y todo el libro es la pregunta de cómo suspendés la continuidad cíclica de la violencia. ¿Cómo se interrumpe eso? Y utiliza un concepto para mí muy difícil y al mismo tiempo muy provocador, que es el concepto de compasión difícil. Porque ella dice, es fácil tener compasión, a eso estamos acostumbradas, acostumbrades. El tema es éticamente la compasión difícil... hay compasión difícil cuando tenés que poder entender como prójimo, como alguien digno de compasión a alguien que ha cometido un hecho abyecto, abominable como un padre que violenta. Es abismal la pregunta que abre. Pero al mismo tiempo ella dice que pensar eso interrumpe la crueldad. ¿Puede curar? ¿Se puede curar el daño? No. También te dice “no hay cura”. Y no hay reparación. Ella dice que lo que hay y que a veces cura por un ratito, provisoriamente es el amor. Porque aparece la experiencia poética, porque aparece la política, por un rato, solo por un rato somos curadas. Entonces todo el libro es pensar en esas huellas. Así como el daño deja herida, la cura deja huellas. Entonces parte del ejercicio es trabajar sobre esas huellas, que son las huellas de los momentos en que se interrumpió el daño.

**CN:** Leyendo *Travesía* pensaba en la justicia narrativa, si bien no lo enunciás de esa forma, entendí que el libro buscaba reparar historias y hacer justicia. ¿Es posible hacer justicia a través de la escritura?

**MPL:** Voy a ir a otro libro. Vos me decís este y yo voy a otros. Que los leí después, entonces no están ahí. Leí un libro extraordinario también, de una mexicana que se llama Iliana Diéguez que se llama *Cuerpos sin duelo*. Tiene este problema que vos traés, ella trabaja en cómo se reconstituye una cierta justicia artística, narrativa, incluso comunitaria en sociedades donde hay rasgos espantosos de violencia como en México, Colombia y Perú. Entonces trabaja sobre prácticas artísticas y hay una historia que a mí me resultó muy conmovedora sobre un pueblo campesino que se llama Puerto de Río en Colombia, donde han desaparecido muchas personas, que son reclutadas, secuestradas, llevadas; pero al mismo tiempo, como están al lado de un río, en ese río aparecen cadáveres.

**C.N:** El agua, de nuevo.

**MPL:** El agua. La comunidad va sacando los cuerpos y los va alojando en un cementerio como NN. Pero al mismo tiempo empezó a haber un ritual que las familias eligen a alguno de los NN, marcan



la tumba como elegida y le empiezan a pedir cosas. Con la creencia de que la muerte violenta, o ese carácter fantasmal de un cuerpo que no se sabe de quién es, le da poderes de santificación. Entonces les piden cosas a los muertos. Si los cuerpos cumplen, lo adoptan. Le ponen el nombre de un desaparecido de su familia. Le ponen el nombre de un desaparecido o desaparecida de su familia, y se lo quedan con la esperanza de que, en otro pueblo, en otro río, otra familia adopte sus muertos. Similar a la socialización de la maternidad de las madres de Plaza de Mayo, convertir la socialización del duelo, con muertos que se intercambian, que encuentran nuevas familias. Pero lo que es muy impresionante ahí es que hay artistas que realizan trabajos antropológicos y artísticos, que son los que ella analiza, que han convertido, han puesto su oficio, su saber, su hacer, su reflexión estética, su creación al servicio de estas prácticas de duelo. De construir rituales colectivos que les permitan a las personas transitar esa ausencia. Ahí hay algo de justicia o al menos de la posibilidad de no dejar que las vidas se agoten sin ser lloradas y desaparezcan como si no fuera más que eso ¿no? Ahí yo diría algo del orden de la justicia narrativa. Poder contar esas vidas. De poder contar eso que les aconteció. Mantenerlas vivas en esa narración no significa hacer algo con las torturas que sufrieron, las muertas que sufrieron, pero sí implica no dejar que pasen sin historia. Que pasen como si no hubieran existido. En ese sentido creo que hay algo de la justicia narrativa. En la posibilidad y en la capacidad de poner unos ciertos saberes, oficios, palabras a efectos de narrar el dolor, las vidas dolidas. Pienso también en las compañeras travestis y trans, y en el problema de la justicia. Cuando las compañeras piden la reparación histórica, también están pidiendo una narración más justa sobre lo que aconteció con sus vidas o con la interrupción de las vidas de muchas.

**CN:** El archivo de la memoria trans es una materialización de esa justicia narrativa. A través de las fotos y otros objetos poder contar historias más cercanas a las experiencias de vidas cotidianas que no son las historias de la excepcionalidad como los expedientes judiciales o las historias clínicas.

**MPL:** Para que haya justicia narrativa tiene que haber también ese tratamiento de poder narrar desde la tradición de los oprimidos y oprimidas ¿no?

**CN:** Sí. Encontré bastante el territorio del conurbano bonaerense en *Travesía*, te lo vas encontrando a medida que vas avanzando. Campo de Mayo aparece muy fuerte, los lindes, sus historias, postales de militancia. ¿Cuál es el desafío de narrar esos territorios, en la delicada tarea de ser al mismo tiempo un punto de vista externo?

**MPL:** Lo que me pasó fue que me proyecté a escribir un libro sobre Campo de Mayo tristemente. Me produjo un impacto muy grande la primera vez que pasé en el tren y percibí la extensión de Campo de Mayo. Porque toda mi formación, mi imaginación sobre los campos era la ESMA, la escala de la ESMA. Y de golpe tenés Campo de Mayo, la extensión es alucinante. Después me puse a ver fotos de Google para entender la dimensión que tenía. Y estuve cinco años trabajando en gestión en la UNGS yendo todos los días. Y ahí hablando con compañeras, compañeros de los barrios, con gente que tenía vínculos con los centros culturales, organizaciones sociales, empecé una búsqueda que es



bastante más extensa, sobre el territorio en general. Entonces, me había puesto a investigar sobre el colegio Máximo, sobre el Barrio Manuelita. Tenía como una idea previa de que todo terminaba en Campo de Mayo, pero tenía que ver con investigaciones que eran bastante más desplazadas. El tema es que después vino la pandemia y no podía hacer todo lo que yo quería hacer, que era el recorrido, caminar un poco, charlar con la gente. Tenía ganas de hacer un trabajo más de esa índole, y entonces intenté seguir con esto, pero me puse a leer los juicios. Y la mezcla de leer los juicios, leer o escuchar en medio de la pandemia, fue la peor idea, la peor de todas. Entonces ahí cambié mi proyecto de Campo de Mayo. No lo podía tolerar. Había un momento que leer testimonios era imposible. Una de las cosas que me conmovían especialmente en Campo de Mayo es que conocía a hijos que habían nacido ahí, o habían sido asesinados allí padres de amigas, y encontrarte esas historias en los juicios... había una especie de cercanía con esas historias que me golpeaba. Igual algunas de esas historias las traté de reconstruir igual como la de la hija y el hijo de David Viñas, que habíamos sido muy amigos y la historia de María Adelaida ahí en el campo, es una historia que la quise conservar en el libro, porque me parecía tremenda esa muchacha allí. Pero yo quise usar Campo de Mayo para hacer algo bastante más amplio sobre la región, el territorio. Como parte de un territorio, con todo el drama que es eso. Tratando de esquivar una actitud que me parece problemática cuando vamos, cuando no vivimos allá y vamos, pero estamos con un vínculo muy activo, que es evitar el exotismo. Que hay algo ahí que aparece mucho, que es con la fantasía de qué es el conurbano. Que por un lado destruye el estereotipo, la heterogeneidad objetiva del conurbano, Bella Vista y Cuartel V son lugares absolutamente distintos. Y al mismo tiempo hay hilos en común, tonalidades, formas de hablar, formas de tomar el colectivo. Pero son dentro de la misma región, estás a diez cuadras y son absolutamente distintos los modos de vida, las clases sociales. Esa heterogeneidad yo creo que hay que considerarla siempre. Considerarlas conflictivamente. Muchas veces cuando decimos conurbano pensamos en una masa homogénea muy mitologizada. Un estudiante que vive en Don Torcuato y da clases en Nordelta me contó que sus estudiantes de Nordelta le preguntaron si Don Torcuato estaba en la Matanza. Y me dio mucha risa. Y dije claro, por ahí el conurbano se divide en La Matanza y Nordelta. Pero también desde la perspectiva más populista aparece la misma inflexión, de considerar al conurbano como lo que viene a redimirnos, lo que nos salva. Como el nordeste brasilero salva a Brasil... construimos a partir de una imagen, una especie de algo mítico. Siempre creo que eso no es justo, para usar la palabra que venimos usando. No hace justicia a la heterogeneidad y conflictividad en cualquier espacio social. Incluso la palabra misma que estamos usando nosotras dos que es la de territorio, también está mitologizada. En nuestras universidades, en nuestros diálogos políticos, se dice territorio y eso ya te salva o vas al territorio y eso ya salva la vida política de su alienación de casta. Y muchas veces hay objeto exotista, que aparece en la versión conurbana de la idea del territorio como salvataje, como atajo, como lo que te daría un prestigio o un compromiso.

**CN:** Bueno, creo que fuimos llevando un hilo de cómo reconstruir justicia de alguna forma con eso que estamos, de lo que somos parte, de lo que formamos parte, de lo que estamos tratando de entender, reconstruir las historias de nuestras vidas desde la noción de justicia.

**MPL:** Y sabiendo que vamos a fracasar.



# La contemplación como parte de una nueva cartografía epocal



*Mara Mattioni\* entrevista a Lía De Ieso\*\**

*Contemplación* la primera obra publicada por Franz Kafka a finales de 1912, es una compilación de dieciocho microrrelatos que abordan la extrañeza de ser y habitar el mundo, las incomodidades y, especialmente, las preguntas que conlleva la existencia frente a situaciones adversas: “¿Y ahora por qué suspiras? ¿Qué ha ocurrido? ¿Alguna desgracia irremediable? ¿Nunca más podremos ser lo que éramos antes? Realmente ¿todo está perdido?” (Kafka, 2018: 50).

Cuando la convocatoria de la Revista *TS Territorios* salió a la luz apelando a las nuevas cartografías que la coyuntura que nos atraviesa invita a pensar y construir, una de las primeras representaciones que tuve fue Tierra Fértil, un espacio creativo que trabaja historias personales y colectivas de la mano de cuentos de tradición oral del mundo coordinado por Lía De Ieso.

Debo ser honesta. No sé bien por qué sin dudar consideré que Tierra Fértil me remitía a pensar en nuevas representaciones ligadas a nuestra realidad social. Lo cierto es que allí estaba, semanas después y mate mediante, sentada frente a Lía emprendiendo un viaje por la trama de su trayectoria e incluso

\* Mara Mattioni es licenciada en Trabajo Social (UNLaM), magíster en Metodología de la Investigación Social (UNTREF). Docente investigadora en UNPAZ (IESCODE), UBA y UNLaM.

\*\* Lía De Ieso es licenciada en Trabajo Social (UNLaM), doctora en Ciencias Sociales (UBA) y docente en la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Ciencias Sociales).

por el modo en que pareciera vincularse “su hacer cotidiano” con una nueva forma de generar claves analíticas para pensar(nos).

## **“Estar siendo” como un modo de habitar la realidad social**

Si bien estas líneas deberían avanzar con la presentación de Lía para que cada lector/a pueda conocer a la persona entrevistada, claramente eso no va a emerger. Si tuviese que presentar a Lía, luego de veintidós años de conocernos y de las casi dos horas de entrevista que sostuvimos en su espacio Tierra Fértil en Ciudad Jardín, solo me atrevería a decir que Lía “está siendo”.

Recientemente Santiago Venturini publicó un libro titulado *Pequeña enciclopedia mental* que presenta y describe, entre otras cosas, cómo se conoce a un río. Algo así fue aquel encuentro un día frío de abril en la casa de Lía: un conocernos nuevamente sin reconocernos. En palabras de Venturini algo así como:

¿Cómo se conoce un río? Un río nunca se conoce, sólo unos pocos llegan a conocerlo. No estoy unido a uno, digo unido como esas personas que lo recorren, lo observan, lo atraviesan, que saben leerlo y saben tratarlo. [...]

Nunca voy a ver los 2000 kilómetros del Salado que arrastran agua del norte del país, que cambian de nombre según el capricho de los pueblos que lo bautizan. [...] Nunca voy a ver ese río que cruza otras ciudades y que otras caras que tampoco conozco miran casi todos los días como si les perteneciera, como si fuera suyo. En algún momento de sus vidas esas caras se pararon frente al mismo río y pensaron, tal vez sin pensarlo, que estaban frente a algo misterioso que nunca podrían conocer de verdad pero que, por alguna razón, necesitaban seguir mirando, quedarse ahí quietos un rato más” (Venturini, 2024: 148).

Para poder conocer quién es Lía De Ieso vamos a empezar por escuchar su historia en primera persona y por hacer el ejercicio de mirar y escuchar su relato a partir de leerla.

## **La “Doctora Lía” y las mil caras de la exclusividad**

Lía es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. También es licenciada en Trabajo Social egresada de la Universidad Nacional de La Matanza. Sin embargo, este relato no va a iniciar en aquel momento en el que con trece años le dijo a su mamá “quiero ser trabajadora social” para luego dar comienzo a un trabajo de campo que incluyó un sin fin de encuentros con trabajadoras sociales, el recuerdo de una profesional que marcó su vida cuando sus mapadres se separaron y una peregrinación por distintas universidades que no contempló a la UBA como una opción posible.

Este relato inicia con un proyecto que nunca fue tal y su materialización concreta: el atravesamiento de una beca doctoral CONICET de dedicación exclusiva en el año 2009.

**Mara Mattioni (MM):** ¿Cómo llegás a elegir aplicar a una beca doctoral de dedicación exclusiva?

**Lía De Ieso (LDI):** Ingrese en el doctorado en Ciencias Sociales de la UBA en el año 2010, había pasado poco tiempo después de recibirme, pero como yo había empezado a trabajar unos tres años antes mi sensación fue que después de muchos años de ejercicio profesional accedí a la beca CONICET. En cierto punto el doctorado no era una opción para mí, fue algo que me encontré. Ese inicio se unió con una búsqueda personal que yo había empezado a trabajar. Quería tener un tiempo para mí y el doctorado era de dedicación exclusiva: fue una oportunidad. Así lo recuerdo y así lo viví sin tener total dimensión. Siempre fui mandada y dije “voy a probar”.

Llegué a quien fue mi directora de tesis queriendo conocer cómo era estudiar en Brasil luego de enterarme que ella había estudiado ahí; lejos de una búsqueda puntual de esa beca. Pero la beca salió y creo que tiene que ver con que en aquel momento tenía una sensación de búsqueda de algo nuevo, algo de superación.

Aquella exclusividad que parecía solo una característica más de la beca tuvo muchas implicancias. Por un lado, mientras terminaba el doctorado empecé a sentir cierta convicción respecto de que no me iba a seguir dedicando a la investigación o a hacer carrera de investigadora de forma exclusiva. Pasar del pluriempleo característico del trabajo social a la centralidad exclusiva fue un gran cambio. Y a eso súmale el modo de organizarte y la modalidad unipersonal: tenés que manejar vos misma tus tiempos, estar vos con tus libros, tu computadora. Conoces y conectas con muchas personas de un modo diferente: más profundo, menos reglado, reconociendo puntos de encuentro donde tal vez nunca hubieses imaginado.

A lo largo de la entrevista aparecen recordadas personas significativas en el recorrido doctoral de Lia que, incluso, son parte de su presente. También encuentros y escenas que ella revisita con su discurso ligadas a instancias de aprendizaje y de conmoción. Aun así, la centralidad de la intelectualización parece haberse transformado, en aquel entonces, en una cuestión distintiva de ese momento transitado, ligada a cierta introspección moldeando una forma singular de encontrarse con uno mismo y con los propios intereses.

**MM:** ¿Crees que el doctorado implicó una crisis en tu recorrido profesional?

**LDI:** Creo que tuve varias crisis.

En primer lugar tuve una crisis con la formación. Cuando te estás formando “esto es así y esto es así”. Cuando entras al doctorado te vuela todo por los aires, al menos a mí, y realmente es un “solo sé que no se nada”.

Durante el primer año la formación se vinculó por un lado con las materias que hice y el ingreso al centro de investigación y por otro lado con el proceso de la tesis en sí misma. El hecho de abordar un único tema de investigación también sumaba elementos a sentirme en una burbuja que flotaba sola en el espacio. Como vos inicias la beca con un tema de investigación (por ejemplo que yo estudié el tema de los cuidados) estas con el mismo tema de investigación todo el tiempo. Hacer una tesis con todo ese recorrido a mí se me hizo largo porque venís leyendo e investigando sobre el mismo tema. Hubo un momento, creo que promediando el año 2013, en el que me tome un tiempo porque estaba o me sentía aburrida. Aquella gran crisis fue aburrimiento, falta de sentido, no porque a mí me faltara vitalidad en esa acción, sino por la falta de vínculo, por la sensación de soledad. Paré y salí desesperada a buscar trabajo porque necesitaba “hacer algo”.

En segundo lugar, el corrimiento del territorio fue un gran desafío para mí. De hecho, cuando el final del doctorado se acercaba me encontré con que yo había salido del mercado de trabajo por esa exclusividad y ahora tenía que volver a empezar en cierta manera y en múltiples sentidos. Insertarme profesionalmente de nuevo era un vacío, una sensación de hoja en blanco.

Por último, hacer la tesis también fue un momento de crisis. Sin embargo la hice, la terminé, la aprobé y fue muy bien calificada. Fue bueno y necesario haber cerrado y cerrado bien: pude escribir lo que quise, como quise y ahí termine. En términos de crisis también surgieron muchas oportunidades: muchas cosas en mi vida que surgieron dentro y a partir del doctorado, viajes en muchos sentidos.

Yo hice el doctorado en Ciencias Sociales y durante todos esos años del recorrido doctoral me dediqué a mirar y estudiar un solo tema pero desde todas las ciencias sociales. De alguna manera todo lo que aprendí de mi disciplina se quebró, se difumino, estalló entre los mil puntos de vista posible. Ahí es cuando decís: solo sé que la teoría es una construcción. También te das cuenta que se puede construir y hay mil formas de construir, cada uno construye lo que quiere, entonces yo también. Todo ese recorrido me implicó construir, reconstruir, armar, desarmar.

En el transcurso del recorrido viajé a Brasil con una beca de intercambio y fui al Instituto de Medicina Social de la Universidad Estadual de Río de Janeiro con beca. Llegué ahí buscando estrategias vinculadas con lo que me podía gustar, buscándole sentido a lo que hacía y también a personas con las que pudiera compartir ese proceso y eso resultó un gran aprendizaje.

Conocer y comprender las distintas ciencias sociales, mirar las ciencias y la producción de conocimiento en profundidad también me generó mucha apertura. Fue una gran posibilidad la de estar en contacto con las personas productoras de conocimiento de las ciencias sociales. Saber cómo es, cómo se hace, cómo son esos mundos. Mi intención en su momento fue no renovar la beca no porque no me gustara la investigación sino porque la dedicación exclusiva no era algo que sentía que me hiciera bien para mi vida. Más allá de eso soy muy grata de haber transitado esos años de aprendizaje, que, además, sucedieron con recursos de mi país. Fue un lujo y ahora mi camino sigue el curso con eso integrado. A veces siento que tal vez ciertas cosas solo las puedo pensar o afirmar después de haber atravesado esa formación.

## **Volver a mirar lo conocido con otros ojos: ¿crisis o remanso?**

Mercedes Sosa cuenta, dentro de su repertorio, con una canción titulada *Río de camalotes*. Aquellas estrofas no hacen más que describir el incierto viaje de los camalotes, frágiles y fuertes al mismo tiempo, cuando arrastrados por la corriente atraviesan las vicisitudes de un temporal, la quietud, la soledad y finalmente el carácter colectivo del tránsito camino al mar.

**MM:** ¿Cómo fue el tránsito de una práctica interventiva a una práctica exclusivamente investigativa?

**LDI:** Durante el primer tiempo de la beca recuerdo que escribí mucho sobre mis experiencias de intervención previas. Aún tenía muy viva la intervención y al aparecer tiempo para procesarla y contemplarla en perspectiva pude reflexionar bastante. Pero eso se me fue terminando y ahí empecé a sentir falta de vitalidad, falta de sentido.

El momento en que entré en crisis, promediando el 2013, le dije a mi directora: “me tomo un tiempo”. En ese momento salí desesperada a buscar trabajo y me fui como arrastrando hasta la Casa Rosa Chazarreta,<sup>1</sup> donde yo ya había trabajado. Llegué y le dije a la referente barrial: “Nelly, necesito algo para hacer ¿tiene algo?”. Ella me puso a supervisar todos los centros de la red. Estuvo desafiante y dinámico. Me permitió mechar un poco.

En ese momento fue que me di cuenta también que vitalidad no es lo mismo que adrenalina. Lo que yo sentía no era la necesidad de estar tapada de laburo las 24 horas del día, de buscar otra cosa para ocuparme. La necesidad era de hacer algo diferente a la práctica del doctorado que despertara otros sentidos y habilidades que tenía dormidas.

Lo que yo necesitaba era básicamente estar con gente. Y ahí empieza a surgir Tierra Fértil entre ideas y deseo de armar grupos.

Lía hizo sus prácticas preprofesionales dentro de la formación de grado en la Universidad Nacional de La Matanza vinculada en un barrio de Isidro Casanova en La Matanza, donde también trabajó, años más tarde, como trabajadora social.

Durante el desarrollo de su tesis siguió vinculada a este territorio en el marco de la investigación y tiempo más tarde volvió de la mano de la práctica interventiva. Gran parte de su vida habitó un territorio que fue eligiendo, el mismo territorio que la convocó y la eligió en sus distintas facetas a lo largo de más de diez años.

**MM:** ¿Cómo fueron ese retorno a un lugar conocido pero, imagino, inevitablemente transformada?

<sup>1</sup> La Casa de la mujer “Rosa Chazarreta” es la sede en la Red de Mujeres de La Matanza y comprende centros de atención en violencia de género y abuso sexual en la infancia (ASI).

**LDI:** Imaginate ese viaje: del Doctorado en Ciencias Sociales de la UBA a la Municipalidad de La Matanza sin escalas. Otra vez un giro mental y patrones de funcionamiento totalmente diferentes. No solo volví al territorio sino que volví a trabajar como trabajadora social en un lugar donde mi tesis estaba guardada en el bolsillo. Yo ya era doctora pero ahí ¿a quién le importaba? En relación con esto también detecte un cambio de lógica: comprender que las cosas se valoran en función del campo que estás transitando.

También advertí que todo es aprendizaje: la tarea implicaba acompañamiento comunitario a las organizaciones del territorio y empecé a trabajar con las mujeres del barrio armando un centro de arte y juego para los niños del barrio.

La propuesta se fue consolidando y también llegó la renuncia de Lía a la propuesta luego de sentir que ya había cumplido su ciclo allí. Esa decisión duró poco tiempo: las mismas mujeres a las que había acompañado la convocaron y la contrataron tiempo después apelando a necesitar una trabajadora social en el equipo. Irse de aquel territorio no era fácil.

**LDI:** Me fui otra vez hasta allá para estar con los niños y un día acompañándolos a ellos, me vino una sensación. Yo tengo que hacer algo en mi barrio. ¿Por qué no hacerlo yo en mi barrio? Si bien yo ya venía en Tierra Fértil, fue una sensación vinculada a hacer lo mío en mi territorio, en mi lugar y con mi singularidad.

## **Cuando parece no haber después. Cuando la continuidad parece quebrarse**

En el año 2019 nos encontramos con Lía en ocasión de reconstruir parte de su recorrido doctoral. Aquella entrevista formó parte de un artículo que presentaba el hecho de formarse y trabajar como investigadora en ciencias sociales como una encrucijada. Si de puntos de bifurcación se trata, el relato biográfico de Lía nos permite comprender cómo el análisis de procesos subjetivos se entrama permanentemente con las dinámicas institucionales y con las coyunturas propias de cada momento histórico (Argüello Parra, 2012), mostrando cómo las decisiones, lejos de construirse como un producto final, se asemejan más a una trama o un tamiz.

**MM:** Más allá de las idas y venidas internas en relación con el doctorado, ¿ubicas especialmente algún punto de inflexión en el recorrido?

**LDI:** Cuando ya estaba transitando la recta final del doctorado, recuerdo que un día me tiré en el piso de la casa donde vivía, en el cuarto donde tenía mi laboratorio creativo. Ahí pensé ¿Qué me gustaría hacer ahora que ya me estoy liberando de esto? Ahora que retomo mi vida ¿Qué quisiera hacer? Y ahí me vino a la mente algo muy básico que fue una conexión conmigo, con mi recorrido. Entonces me



dije: yo simplemente quiero ser un grupo de gente, conversar, estar, sentir, compartir. Volví a algo muy básico.

Claramente a mí el doctorado me desarmó mucho y en ese momento sentí que me estaba rearmando otra vez habiendo pasado aquella crisis. De hecho, parte de aquello que perdí en el transcurso de los años del doctorado ahora lo necesitaba y lo deseaba.

Luego de ese momento casi revelador aparecieron las preguntas ¿Cómo convoco? ¿Cómo armo esos espacios? Siempre me convocó el arte, aun antes de recibirme pero en ese momento, además retomé el tema de los cuentos de tradición oral como una guía que ordenara la propuesta y convocara.

Tierra Fértil surgió a fines del 2014, hace diez años y el doctorado lo terminé en septiembre del 2015. Surgió de un lugar muy vacío, pero de un vacío pleno y libre; no de un vacío angustiante. Nació de un vacío que sostuvo mucho tiempo la pregunta respecto de cómo recuperar mi vida después de mucho tiempo de introspección y del trabajo en soledad que implicó el doctorado. Surgió una vez que yo ya sabía que lo terminaba: cuando estaba cerrando y sintiendo esa energía del cierre y de que algo nuevo puede entrar en escena.

En el relato de Lía, Tierra Fértil empezó muchas veces y de muchas maneras. También se recreó y supo crecer sin la necesidad de demandar exclusividad, tal vez apelando a la integralidad que caracteriza la propuesta, que parece también atravesar el modo en que su coordinadora fue tejiendo al espacio con las distintas aristas de su trayectoria biográfica, laboral y formativa:

**MM:** ¿Cómo describirías el surgimiento y el devenir de Tierra Fértil?

**LDI:** Mientras yo tenía otros trabajos seguía con Tierra Fértil que fue tomando diferentes formas. En sus orígenes no estaba ni destinado a una población específica, con una problemática específica, ni dentro de un marco institucional.

Arrancó con grupos que con el paso del tiempo se fueron haciendo más regulares. También tuvo un momento destinado para profesionales, e incluso durante la pandemia encontró la forma de iniciar, de continuar e incluso de afianzarse, según cada grupo, de la mano de la virtualidad. Todo fue cambiando, incluso yo misma que fui profundizando el uso de los materiales, por ejemplo. Lo que siempre se mantuvo como una constante fue el trabajo grupal con elementos del arte como son los cuentos de tradición oral.

Hoy Tierra Fértil es un espacio presencial y virtual que propone un trabajo grupal con herramientas creativas que “ayudan a labrar nuestra propia tierra, limpiarla, descubrirla, quererla y jugar con ella para reconocer y dar vida a nuestras semillas, brotes y frutos”.<sup>2</sup> El modo en que se presenta en sus

---

<sup>2</sup> <http://tallerestierrafertil.com.ar/propuesta>

canales de difusión es como un “espacio creativo para el desarrollo personal, grupal y comunitario con cuentos de la tradición oral del mundo y lenguajes expresivos”.

De la mano del uso de cuentos de la tradición oral del mundo Tierra Fértil propone en formato de grupos, rondas o celebraciones entretejer la sabiduría popular con las historias personales y colectivas, promoviendo un espacio reflexivo y expresivo.

## **Mirar hacia atrás y descubrir otros inicios para esbozar el camino**

Si bien el interés de Lía por otras formas de expresión aparece en su relato biográfico incluso al remitirse a su infancia, las formas en las que fue materializando su inmersión en ese mundo de comprensiones, significados, símbolos y memorias no estuvieron, a diferencia del recorrido doctoral, caracterizadas por la exclusividad. El deseo parece haber hecho tanta fuerza en su propia historia que se fue colando donde encontró lugar, entretejiéndose con ese devenir que tenía pautas e instancias que cumplimentar y una fecha de finalización prevista.

**MM:** ¿Cómo fue tu inmersión en el mundo de los cuentos folklóricos mientras buscabas revistas indexadas para publicar?

**LDI:** A lo largo del doctorado hice un recorrido un poco *outsider*. En general no iba a los congresos más allá que durante la beca siempre tenía los puntajes suficientes y publicaba lo necesario pero no encontraba el sentido de ir a mostrarme. Ahí también me di cuenta que se me mezcló el doctorado con una reflexión muy profunda de mi misma. Recuerdo que mi directora de tesis, que sabía muy bien todo lo que yo investigaba, estaba preocupada porque yo no mostraba lo que hacía.

Mientras tanto seguía yendo a Brasil a estudiar los cuentos. De alguna manera empalmaba como podía las distintas lógicas. Me formé en Brasil en la Oficina Escola de Arte Granada, con Nicia Grillo y en Argentina en la Fundación Girasol junto con Mariana Fernández trabaja toda la cuestión de los cuentos. El mundo de los cuentos es un mundo muy particular porque son cuentos folklóricos, relatos del mundo. No son cuentos de autor, son cuentos de la humanidad que no le pertenecen a nadie y al mismo tiempo le pertenecen a todos. Incluyen las tradiciones espirituales de los pueblos y los distintos modos en los que se fue transmitiendo su sabiduría. Los pueblos transmitieron oralmente ese saber, su sabiduría, su experiencia de vida.

El bagaje de cuentos es enorme, infinito y si bien no pretendo conocerlo todo, a medida que vas profundizando descubriste que es un mundo particular y sorprendente. Estos relatos reflejan la experiencia, las posibilidades y los desafíos humanos; incluso le hacen lugar a las cosas inconexas entendiéndolas como dimensiones de la existencia.

Hay que saber cómo acercarse a este material. No puedes querer entenderlo como un texto científico porque tiene otra lógica, una lógica más de una obra de arte: no desentrañas.

Al entrar al mundo de los cuentos hay una ruptura con el mundo en el que uno se forma, con la concepción epistemológica del mundo, con lo que implica leer algo escrito por otro. No solo tiene que ver con la academia sino simplemente con el para qué de la escritura, para quién se escribe cada cosa. La cuestión de la autoría también tiene otra complejidad: los cuentos no pertenecen a un autor en particular. Hay una trama en el origen, en la divulgación y en cada instancia de transmisión en la que van adquiriendo particularidades.

Parece que llegué al mundo de los cuentos de muy chica. Mi juego preferido era crear obras de teatro. Estaba meses armando las obras de teatro, buscando la escenografía y la iluminación, la música, que es lo mismo que hago ahora: estudio la historia, los personajes, los paisajes.

Yo hacia el estudio, el armado y luego lo llevaban adelante mis hermanos como actores, hasta que se revelaron, se me terminó y pase de perfilar como directora de teatro a afirmar que iba a ser trabajadora social.

## Diez años después: volver a pasar y sedimentar

El libro que retoma y presenta el proceso de investigación que Lía desarrolló durante los seis años que atravesó el doctorado está a un paso de ver la luz diez años después. *Cuidar: una mirada desde el territorio*, tal como se titula, presenta una temática que reviste tanta vigencia en el presente que nos toca vivir que Lía parece haberse construido como una visionaria allá en 2009 cuando empezó este camino. En realidad pareciera que hasta lo vislumbró un poco antes.

**MM:** ¿Cuándo empieza a interpelarte la cuestión del cuidado?

**LDI:** La Red de Mujeres de La Matanza Isidro Casanova fue el primer lugar donde yo leí un artículo sobre el tema del cuidado en el 2006. Cuando volví a aquel lugar luego de haber terminado el doctorado y con el mismo tema trabajado a lo largo de los años me sentí que era como una vieja que salía de dentro del sótano a hablar. Te juro que me veía como sacudiéndose la naftalina. Siguió pasando el tiempo, el tema fue ganando más protagonismo y confluyeron personas que no se conocían entre sí con la sugerencia de publicarlo. Así, me envalentoné y arranqué un nuevo proceso para poder darle una vuelta que me permitiese compartirlo y publicarlo, aún diez años después.

Fueron seis años de investigar el mismo tema, seis años con la cabeza exclusivamente en lo mismo. Yo lo sentí como algo realmente muy entregado, un compromiso. Más allá del libro en sí mismo siento que es una forma de seguir, de hacer circular aquel proceso de trabajo y al mismo tiempo de ir uniendo partes mías y contemplar cómo encajan aspectos, cuestiones, recorridos. Los momentos no empiezan y terminan. Los intereses no afloran y desaparecen. De hecho, que toda esta experiencia aparezca en mi vida de

nuevo tantos años después me da la misma sensación de un río que confluye: ¿Por dónde pasa?, ¿va?, ¿vuelve?, ¿cómo puede ser otra vez pasando por acá?

*Cuidar: una mirada desde el territorio* próximamente será publicado por la editorial Milena Caserola, presenta los resultados de la investigación doctoral en torno al cuidar. A lo largo de la obra es posible desentrañar y comprender mejor las prácticas, sentidos y relaciones que el cuidar presenta en contextos familiares en un barrio segregado. La propuesta implica adentrarse en un barrio popular del Gran Buenos Aires para ver de cerca qué sucede y por qué y cómo es cuidar allí, para adquirir una mirada más amplia que puede también traspolarse a otros contextos. El libro cuenta con reflexiones introductorias del teólogo y filósofo brasileño Leonardo Boff y con el prólogo de la antropóloga e investigadora Ana Domínguez Mon.

## La contemplación como una cartografía posible

Cuando uno escucha y lee a Lía una de las impresiones que queda flotando en el aire es que los procesos llevan tiempo, encuentros y desencuentros para consolidar su propia identidad. Lejos de pensar las trayectorias vitales, laborales y formativas de forma lineal, en el recorte que Lía generosamente nos compartió de su historia de vida podemos advertir cómo el tiempo permite que algunos procesos decanten, que otros concluyan e incluso que puedan ver la luz, emerger y hasta ser contemplados por las otredades.

Resulta inevitable pensar la conclusión de diversas instancias de la mano del libro que va naciendo en un contexto donde gran parte de los modos de entender la realidad social parecen estar en jaque y muchas de las herramientas que creíamos tener impresionan haber perdido vigencia, utilidad y hasta, incluso, encanto, dejándonos en un estado de total perplejidad donde la única salida parece ser “hacer algo”.

**MM:** ¿Cómo se entrama este libro que ve la luz con el escenario que lo recibe?

**LDI:** A veces el propio contexto te lleva a parar y volver a mirar. Siento que durante un tiempo me ocupe de una cuestión específica: de integrar lo personal con lo profesional; siguiendo un deseo vinculado a que la acción en mi vida sea íntegra. Esa distinción en un momento me empezó a hacer ruido y me generaba un malestar.

Pensaba: yo no puedo estar hablando en los congresos sobre el cuidado sin pensar que hago para construir una sociedad más cuidadora. Nunca tuvo que ver con una aspiración de perfección sino de coherencia. Hay un momento de la vida donde el mismo devenir te empieza a interpelar. Aparecen preguntas que nunca habían aparecido y empezás a comprender que detrás de las personas que hacen y que escriben hay una humanidad.

En este momento que nos toca vivir siento que estamos en una pausa. Voy probando qué hacer y creo que estoy dispuesta a que se venga el mundo abajo.

Byung-Chul Han publicó en el año 2023 una obra titulada *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad* donde propone una pausa contemplativa atendiendo a ciertas marcas epocales. El filósofo surcoreano plantea que si bien la actividad humana parece estar siendo absorbida por la actividad en sí misma, se esfuerza por presentar a la inactividad como una forma de intensidad que tiene su propia lógica y lenguaje; una temporalidad singular y una arquitectura característica vinculada con la magia. En cierto modo, deja la práctica del hacer entre paréntesis invitando a explorar la contemplación como una forma de habitar la realidad social que nos contiene y que construimos cotidianamente.

Tierra Fértil es un espacio que recibe a personas en instancias de transformación y en cierta manera acompaña hitos, quiebres, modos de comprender el mundo e incluso de comprenderse a uno mismo. Ante la cosmética que invita el presente en que vivimos apelando a narrativas que solapan o exacerban las partes más inquietantes de nuestro cotidiano, Tierra Fértil nos ofrece una gramática diferente: otro ritmo, otros lenguajes, otros modos de comprender la producción de un relato, otra forma de intervenir en el devenir contemplando(nos).

El relato biográfico de Lía, “su llegada” a Tierra Fértil y “el retorno” a su formación doctoral en clave de colectivizar su modo de habitar el mundo es también una invitación a considerar que, tal vez, sea momento de posponer el ensayo de conclusiones en el medio de un entramado de ideas en crisis para destinar tiempo a contemplar qué emerge y qué se puede sembrar: “Qué ocurriría si toda la tranquilidad, todo el bienestar, toda la satisfacción llegase ahora a un terrible final. Reflexionar serena, muy serenamente, es mejor que tomar decisiones desesperadas” (Kafka).

## Referencias bibliográficas

- Argüello Parra, A. (2012). Entre el tiempo y el relato. Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *Revista de investigación educativa*, (15).
- Han, B. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Buenos Aires: Taurus.
- Kafka, F. (2018). *Contemplación*. Zaragoza: Pregunta Editores.
- Venturini, S. (2024). *Pequeña enciclopedia mental*. Santa Fe: Ediciones UNL.



# Sobre susurros y rejuntos

## Una cartografía anímica de la cuestión social



Noelia Sierra y Sabrina Giuliano entrevistan a Ignacio Gago  
y Leandro Barttolotta\*

Ignacio Gago y Leandro Barttolotta son sociólogos, docentes y forman parte del colectivo Juguetes Perdidos. Son autores del libro *Implosión. Apuntes sobre la cuestión social en la precariedad*. El diálogo con ellos es una invitación a afinar el oído y a revisar las categorías con las que se nombran las vidas populares, las maneras de registrar los verbos que utilizamos “con los que se habla y se interviene” (2023: 108) y los desafíos en la formación profesional que emergen en los nuevos escenarios vinculados a la intervención social, las políticas sociales y la vida cotidiana.

Ahondar en la cuestión social “desde abajo” implica desplegar otro lenguaje de investigación y escritura que permita percibir lo latente, ampliar la imaginación política y sociológica e intentar una “genealogía de la precariedad *a la argentina*”, refieren los autores. Al distanciarse de una metodología vinculada a dar luz y forma a problemáticas sociales que persisten con sus propias conexiones y flujos, encuentran en las cartografías su modo de trabajo y visión política.

\* Sabrina Giuliano es licenciada y profesora en trabajo social (UBA) y se encuentra realizando la tesis para obtener el título en Magister de Género, Sociedad y Políticas (FLACSO); participa de grupos de investigación y activismo sobre estudios urbanos y de género; integra el Seminario sobre Género, Afectos y Política (FFyL-UBA); es profesora en UNPAZ y en posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella. Noelia Sierra es Trabajadora Social; magíster en Intervención Social; doctoranda en Ciencias Sociales; docente e investigadora en UNPAZ y UBA. Ignacio Gago y Leandro Barttolotta son sociólogos, docentes y pertenecen al colectivo Juguetes Perdidos.

En este encuentro, invitamos a lxs lectores a una conversación que busca entender las formas actuales sobre relieve: lecturas y experiencias que desbordan los sentidos preestablecidos y configuran otros modos para el hacer, para el pensar y desde donde sentir.

**Sabrina Giuliano (SG):** Ustedes publicaron un libro en 2023 que fue muy pertinente porque captó las configuraciones de la cuestión social y sus principales expresiones en un momento donde las ciencias sociales venían replicando categorías que ya no daban muchas respuestas. Lo trabajaron desde la idea de implosión, como ese conflicto silencioso que no fue percibido.

Como primera pregunta, nos gustaría poder adentrarnos en la noción que llaman *implosión social* ¿Qué elementos y fuerzas la componen? ¿Qué hace a su naturaleza? ¿Cuándo creen ustedes que se empieza a configurar la idea de implosión social?

**Ignacio Gago (IG):** Podríamos decir que “implosión” es un concepto sociológico –como parte de un armado que incluye otros conceptos– pero además es un concepto político. También es producto de una labor política y perceptiva que sostenemos desde el colectivo Juguetes Perdidos que conformamos nosotros dos y otro compañero más. La primera vez que aparece el concepto implosión es en un libro que se llama *¿Quién lleva la gorra?* –que este año cumple diez años–, desde ahí siempre fue mutando el concepto: ganando más densidad conceptual. En el terreno más político creemos que la noción de implosión nos sirvió para intervenir en el debate desde una disputa más perceptiva en la discusión de lo social: la realidad de las mayorías populares, los modos de procesar los conflictos, los modos en los que opera la precariedad, los vínculos y las formas de vida en el contexto de ajuste de guerra, de la precariedad que hoy es *campo de juego*.

Eso, por un lado, y, por otro lado, como concepto más sociológico, ahí nuestra insistencia es siempre mantenerlo vivo como un método de trabajo, de investigación permanente y no tanto como una palabra etiqueta, una palabra diagnóstico, algo que explica todo y listo, una palabra fetiche. Al contrario, lejos de eso, volverlo como *maquinita de investigación*. Por eso siempre insistimos en nombrar desde el gerundio, de pasar del concepto de implosión a lo social implosionando. A registrar ese movimiento y eso, que nos sirva para seguir explorando, ¿no?

**Leandro Bartolotta (LB):** Uno de los propósitos del libro fue sentarnos a tratar de refinar el concepto, generar precisión, redefinirlo en términos teóricos. En todos estos años el concepto fue apareciendo como metáfora o como una figura o como adjetivo. La idea de lo implosionado como un adjetivo o un atributo de barrios o de juventudes o de vidas laburantes. Por un lado, hablaba de cierta potencia, en el sentido que estaba tocando una fibra sensible, o que estaba mencionado algo de un clima de época, por decirlo rápidamente. Pero, por otro lado, se estiraba tanto que ya perdía la capacidad de conceptualizar, que era lo que a nosotros nos preocupaba un poco. La idea de implosión aparece desde nuestra genealogía de la precariedad, era parte de la investigación que llevamos a cabo desde el colectivo Juguetes Perdidos, que lleva más de quince años. Siempre se trató de pensar la situación precaria de la Argentina con acento *argentino*, como decimos nosotros. Y en la investigación de esa precariedad fue que apareció



la noción de implosión. Nos parecía que se visualizaba muy fuerte una serie de representaciones, o un catálogo de imágenes sobre la noción de estallido, que por momentos era lo único que se aprecia con fuerza al momento de pensar situaciones de crisis económicas o al momento de pensar situaciones de violencia social. Entonces, ahí nos parecía que un montón de escenas de la vida cotidiana que nos topábamos en esta investigación no podían ser leídas desde ese registro. Empezamos a pensar esa idea originaria de implosión, que lo que decía básicamente era que la implosión es un estallido pero que ocurre hacia adentro, hacia un adentro no necesariamente espacializable sino hacia un interior incluso insondable, muy complejo de investigar. Aparece con una especie de conflictividad silenciosa que se traga a sí misma, entonces no deja muchos signos o señales dando vueltas. A diferencia del estallido que tiene el catálogo de imágenes, cierta espectacularidad, cierto ruido y que inmediatamente convoca a una tensión social, a nosotros nos parecía que esta idea de implosión estaba ahí como germen, o intentaba nombrar algo que no ingresaba en cierto imaginario político. Por eso también lo que decía Ignacio, gran parte de nuestra sociología política siempre apostó a ensanchar ese imaginario: qué se quiere sobre lo social, qué entiende cierto lenguaje político o cierto lenguaje sociológico. La idea del libro fue darle cierta precisión, para pensarlo de una manera teórica sin perder nunca de fondo esa cuestión de implosión y precariedad. El gran pasaje de esa primera noción de implosión hacia *lo social implosionado* o *lo social implosionando*, como decía Ignacio, es la forma que adquiere el lazo social en la precariedad. Entonces ya desde ese lugar nos metíamos en una sociología de fuerzas –de estados de ánimos– que inauguraba otra investigación: más que una sociología que pensaba en términos de lo anómico, pensar una sociología en términos de lo anímico. Nos alejamos de ciertas imágenes de tensión o de desborde de lo social, de ciertas imágenes de anomia o de caos. A veces hay palabras o imaginarios que por ahí contribuyen a definiciones que son un poco concluyentes; en cambio, queremos que sea una invitación a investigar algo que incomoda o inquiete un poco.

**Noelia Sierra (NS):** El libro es una provocación, ¿no? La idea de implosión o de una sociedad implosionando como un concepto, una idea con una gran capacidad explicativa. Una herramienta que permite empezar a nombrar, delimitar, ordenar ciertas escenas que uno va viendo en los barrios, en los territorios, en las familias, en el encuentro con estudiantes en la facultad y que explica algo del lazo, ¿no?

En este sentido, y volviendo al libro, ustedes abren la puerta para un análisis respecto al tipo de sociedad y la necesidad de una nueva cartografía de la cuestión social –que se diferencia de la ya clásica “nueva cuestión social” (Castel, 2001; Rosanvallón, 1995)– a partir de la cual se proponen analizar “perspectivas y fuerzas antes que sujetos fijos o identidades”. Desde estas configuraciones que son muy claras –y que también remarcan una invitación para las ciencias sociales y para la intervención/activismos– nos gustaría que nos puedan compartir su perspectiva respecto a cómo se organiza la vida social en los barrios, en las familias, en las instituciones cuando lo que sobrevuela es la precarización social. Incluso recuperando la figura nueva de “hipermovilidad del pobre-trabajador”, la lógica del endeudamiento, la inflación, etc. ¿Qué hoja de ruta consideran necesaria para revisar la intervención en la cuestión social?

**IG:** Ahí creo que se puede entrar por esta cuestión de la precariedad, como la segunda palabra clave del libro, y que es entender la precariedad no como falta o como algo a reparar o como cosa a restituir o a contener, sino como *campo de juego*. Nosotros decimos una precariedad totalitaria que ya es *campo de juego* de lo social y que toma todos los aspectos de la vida, que no se puede segmentar en demandas o en partes, como precariedad laboral, por un lado, de vivienda, por otro, de transporte, por otro, lo que sea. Nosotros pensamos la imagen del continuo y de la precariedad como continuo, y ahí es donde se despliega la vida social y donde el lazo social toma esta forma de lo social implosionando. Empezar por ahí, marcando eso y ahí sí hay una huella generacional grande en construir la precariedad de esta manera, y es también un llamado permanente a investigar y a hacer un mapeo de esa precariedad más por lo que produce: el tipo de lazo que produce, el tipo de experiencias, el trabajo que produce, el tipo de convivencia en los barrios, las nuevas fronteras que va armando esa precariedad, las nuevas jerarquías que se van armando ahí adentro. Porque a la precariedad le decimos *campo de juego*, pero no es igual para todos, entonces se van armando distintas fronteras ahí, y todo depende de cuán cerca estás de ese fondo precario, de qué redes tenés que te separen de ahí. Se arma inmediatamente un método de trabajo cuando entendés la precariedad así y te obliga sí o sí a ir con ese método más de cartografía. De ir midiendo esos límites. La pregunta por el límite es muy propio del libro y de entender la precariedad así y la implosión como lazo, hasta dónde te alejas de ese fondo, qué conjuras, ritualidades y formas de estar juntos se arman ahí y todas esas cuestiones. Es clave correrse de la idea de anomia, como decíamos recién, y también de la idea de una precariedad o una implosión como algo que está ahí y que uno llega y ve cómo lo resuelve. No es que se llegue a un barrio implosionado o a una escuela o una institución implosionada, la cosa es investigar eso social implosionando desde otro lado.

**LB:** Con relación a la hipermovilización, nosotros tuvimos una hipótesis durante el año pasado: “antes de una sociedad derechizada, hay una sociedad cansada”. Además de la provocación y de no asignar fácilmente categorías ideológicas a realidades que eran muy complejas –sobre todo en el interior de las mayorías populares–, también era una forma de salir de cierto imaginario de la quietud o de la resignación o de la pasividad o del famoso “no pasa nada”. Nosotros veíamos todo lo contrario, lejos de pasividad, lejos de quietud, lejos de resignación hay un aceleracionismo de lo precario, jugábamos un poco con esa idea. Porque es un nivel de hipermovilización y de cansancio de mayorías populares exhaustas, pero que tienen que continuar con esa misma forma de vida, que tienen que continuar sosteniéndose con esa precariedad de fondo. Entonces remarcamos la idea de la hipermovilización y la idea del cansancio, y siempre reponiendo ese fondo de una sociedad precaria que explicaría, entre otras cosas, que cuando una crisis económica se intensifica, a mayor inflación, mayor es el cansancio, porque hay mayor movilización desde la búsqueda de ofertas, la búsqueda de ingresos y de lo que sea. Pero no hay un cuerpo popular que se aquieta, todo lo contrario, hay un cuerpo popular que se acelera, y ahí está la pregunta de los límites, de los umbrales de soportabilidad, de los *vueltos* anímicos, biológicos, de lo que sucede con ese nivel de aceleración, que extiende lo humano hasta límites que realmente rozan lo inquietante. Y parte de esa hipermovilización está relacionada con la intranquilidad. Un cuerpo social hipermovilizado es un cuerpo social intranquilizado. Hay algo en la intranquilidad que también es inquietante, ¿no?, que no es tan fácil de diagnosticar, que no es tan fácil de decir “esto le sirve a la derecha”, es mucho más complejo lo que

pasa. Por eso siempre esta cuestión de la cartografía lo que te permite es estar en movimiento y, a su vez, tratando de pensar aquello que se mueve sobre un territorio inédito. Vas dando pasos con cierto cuidado, porque te vas encontrando con cosas que no conocés del todo. Por eso también decimos que el libro y estos apuntes teóricos son una invitación a delimitar un campo, en el cual aparecen conflictividades... La idea de “nuevos” conflictos ya está muy cliché, la nueva cuestión social, el nuevo conflicto... Por eso insistir en conflictividades que son inquietantes, que no se pueden rápidamente ver, *linkear*, entrelazar con un imaginario previo o a una bibliografía previa, o a cuestiones que más o menos uno rápidamente puede clasificar, diagnosticar. Esto es algo que implica una demora al momento de pensarlo, de habitarlo, de registrarlo, de escucharlo. Entonces se da cierta tensión: por un lado, es una cierta apuesta a una cartografía que vaya a otra temporalidad y, por otro lado, una hiperaceleración de vectores hasta el enloquecimiento, ¿no? Se da ese choque permanente. Más allá de provocar o sacudir cierto imaginario que quizás está un poco anquilosado, una de las cuestiones que sobre todo buscamos es que no tengan tanta fuerza preguntas que funcionan desde un regodeo de la impotencia. Me refiero a preguntas sobre la quietud, la resignación, la pasividad.

**IG:** Una cosa más para agregar es que una sociología de las implosiones es una *sociología anímica*, es algo clave esa cuestión. Entendiendo lo anímico en su materialidad, esto que estamos diciendo: el cansancio, la tranquilidad. Pensar las intensidades de un lazo social recargado en medio de la precariedad. Que no se lo lleve todo únicamente el punto de vista moral o moralizante o psicologizante, o que se privatice la cuestión de los estados de ánimo y, en cambio, entenderlo más en clave sociológica. Eso nos parece importante, es la hoja de ruta de esta cartografía, de una investigación sobre *lo social implosionando*.

**NS:** Algo del posicionamiento de quién se dispone también a pensar estas cartografías móviles. Siendo, estando... muchas veces escuchamos lo que hay que escuchar institucionalmente o esperamos lo que hay que esperar en el marco de un territorio: cómo ubicarse para poder entender, mirar, analizar, pensar de otro lugar. Y esto está siendo muy difícil, ¿no? Porque no solo nos permite encontrar palabras para empezar a arrimar, a nombrar algunas cuestiones, sino que es una invitación a ubicarse en otro lugar, mirar con otros ojos.

**SG:** Tenemos muy latente el 2001, entonces ante estas situaciones coyunturales siguen presentes esas imágenes. También sobre el registro más “romántico” –sobre todo en sectores populares– del lazo social que se arma desde lo comunitario en momentos de crisis. Entonces la idea de *lo social implosionando* nos parece que es necesaria para complejizar la mirada sobre esos lazos precarios en la hipermovilización e intranquilidad. Lazos que son endebles en cierto punto, se hacen y se deshacen. Porque también creemos que es un poco su característica para poder moverse ya que, si no quedan más estériles, pierden esa potencia de poder vivir en el cotidiano.

Para hacer puente con nuestra siguiente pregunta sobre la relación entre *susurros* y *rumores*, pos-1990 nos encontramos con la revisión de la distancia del Estado en relación con la gente y la producción de

diversos dispositivos asociados a un Estado “cercano”, “presente”, que entienda las necesidades sociales. Sin embargo, pareciera que este modelo quedó desacoplado de las exigencias actuales. Entonces, siguiendo este eje de pensamiento nos interesa poder abordar la dimensión de los *susurros* que ustedes analizan: esos *murmillos* que indican el pulso de lo social más “silvestre” diferenciándolo de los *rumores* como una escucha más preformateada por la gama política tradicional que tiene encasilladas unas respuestas. Esos *susurros* que ubican en “un opaco más acá de lo social” (2023, p: 74) ¿Cómo registran esa escucha?, ¿cómo disponen ese oído fino? ¿Cómo se escuchan esos *murmillos* para que puedan ser inteligibles para el Estado, si es que creen que pueda suceder? ¿Qué costos tienen para nuestras modernas y disciplinadoras instituciones darles un lugar a los *murmillos*?

**LB:** Me quedé pensando en la cuestión de la pregunta por el estallido. Sucede que la misma lógica, o el mismo sistema de expectativas de un estallido, presenta una mirada de algo por suceder, algo de profecía, ¿no? Nosotros decíamos que estamos hablando de sociología más que de profecía. Entonces lo *social implosionando* es algo que ya está ocurriendo, que ya está aconteciendo. Por eso proponíamos pensar más en la idea de *rejunte*, pero no en una idea de *rejunte* que tiene una carga peyorativa, moral, que únicamente se lo asimila a la idea de hacinamiento y se lo contrapone a una idea de comunidad en la cual hay otro tipo de lazos, sino *rejunte* como un modo posible de habitar esa sociedad precaria. Tiene cierta plasticidad porque estamos habitando una sociedad en la cual esos *rejuntes* tienen que mutar y reconfigurarse en otra cosa. En cambio, lo que caracteriza a las tramas comunitarias es la solidez o cierta perdurabilidad que se pierde en los orígenes del tiempo. Es algo que lo mencionamos mucho y me parece que también está relacionado con la idea de los rumores. Bueno, siempre lo que pasa con la lógica del rumor es que por ahí tiene, o es rastreable, el sujeto que lo emite, ¿no? Se puede rastrear o no de dónde sale ese rumor, lo que seguro va a pasar es que eso va a ser escuchable. Vos a un rumor le vas a prestar atención y enseguida va haber un oído para ese rumor. Esa diferencia entre *rumores*, *murmillos* y *susurros* la pensamos para un artículo que salió en medio de la pandemia. Más que esos *rumores*, que son algo que entra dentro del orden de lo escuchable –así como el estallido entre dentro del orden de lo visible–, bueno, los *susurros*, los *murmillos*, los silencios son algo más difícil de escuchar. También es complejo poner imágenes o figuras, porque lo terminamos cerrando y creando un catálogo de lo que tendría que ser un *susurro* y no es la idea. Pero sí estar más atentos a una escucha que sea un poco más artesanal, que sea una escucha para aquello que te inquieta. Nosotros decimos que donde hay un quilombo raro, donde hay un “garabato de lo social”, algo que no es del todo comprensible *a priori*, ahí hay algo que está implosionando. Ahí hay que prestar atención detrás de esa frontera que no captura cierto oído político que no escucha, bueno ahí hay que meterse con esos *murmillos*, con eso que pasa bajo el umbral de escucha pública o militante o de un punto de vista del Estado, hay que prestarle atención a eso. Y habitualmente lo que sucede es que no se escuchan esos *susurros*, esos *murmillos* y demás. Por eso no es tanto una cuestión de geolocalización, sino que es una noción de ubicación desde el ámbito de lo perceptible, o de un desplazamiento de lo sensible. No es necesariamente georreferencial, vos podés estar en un barrio 24 x 7 y lo único que escuchás son los *rumores* que te vienen a decir la gente. Por supuesto que estar tiene toda una serie de riquezas en

cuanto a la información sensible social, vital y demás, pero no se trata solo de eso. Podés estar, llegar a un barrio y preguntarles a dos o tres referentes y tener siempre el mismo guion.

**IG:** Si, por eso la primera disputa es una disputa perceptiva, que ya es una manera de intervenir de otra manera, en cómo ver, cómo escuchar, cómo posicionarse en el espacio, cómo combatir lo que nosotros decimos el *régimen de obviedad*, pensando y discutiendo con la mirada más palaciega, con la Política con mayúscula, que también incluye a veces a cierto discurso académico. Hay que romper con esa cuestión de lo obvio, de los guetos, de hablar siempre el mismo idioma y entre nosotros. Eso también está en el fondo de salir a pescar estos signos de lo social mutando y cómo armar nuevas herramientas para acercarse a eso. Y ahí hay una cuestión: pensar esto de los murmullos, los susurros, los silencios, el cuerpo, los interiores, los adentros, la crisis estallando del lado de adentro de las casas, de las instituciones, de los cuerpos... desde esta microsociología, por decirlo así, se pueden pensar grandes cosas, como el realismo popular, cómo viven las grandes mayorías, cómo se piensa una institución o cómo se piensa una política pública. También está bueno romper esta falsa dicotomía que se puede armar entre lo micro y lo macro, entre el *susurro* y la gran voz pública, etc.

**NS:** Suele ser un registro costoso para las instituciones escuchar de ese modo o escuchar otras cuestiones. Ahí hay un desafío enorme para politizar esta sensibilidad: implicaría colocar una pregunta respecto a, por ejemplo, cómo miramos lo que miramos o desde que lugares lo hacemos. En esto digo que me parece que es costoso, es caro poder hacer un desplazamiento de estas lógicas ya preformateadas.

**LB:** Si, cuando hablamos de terror anímico nos referimos a que hay una distribución desigual y combinada de la precariedad. Es decir que no todos estamos expuestos de la misma manera a ese fondo aterrador de la precariedad. Y lo mismo pasa con la carga implosiva de *lo social implosionando*, ¿no? De acuerdo con ciertos segmentos, a ciertos cortes, a ciertos posicionamientos, a ciertos espacios dentro de una geografía, hay diferentes niveles de carga explosiva dentro de ese *social implosionando*. Y pensaba esto porque vos hace un rato comenzabas con una descripción de un estudiante con un ataque de pánico, podría ser tranquilamente una descripción de algo que te pasa a vos misma. La cartografía siempre empieza por el propio cuerpo que trata de desplazarse y de volverse territorio de investigación e ir anejando otros tramos de la ciudad, por los viajes, por los espacios por los que uno transita. Pero hay algo de la misma inmediatez de eso *social implosionando* por lo cual uno se cruza o se atraviesa, bueno ahí hay algo para investigar. No necesaria o únicamente se trataría de un trabajo de extensión, para decirlo rápido, por el formateo de todo un diagrama institucional, sino que la investigación empieza por algo del orden de lo anímico y por ende de lo íntimo, pero una intimidad que es pública. Y hay algo de la intranquilidad de lo anímico, si hay algo que tiene la intranquilidad es que atraviesa fronteras institucionales de todo tipo. La intranquilidad es re “contagiosa”. Vos estás con alguien que está intranquilo y te intranquilizás. Entonces no es tan fácil de geolocalizarlo, no se trataría tanto de decir barrios implosionados y barrios que no, juventudes implosionadas y juventudes que no, sino que lo que van a variar son los niveles de carga implosiva, los niveles de exposición a ese terror anímico, los umbrales de cansancio, pero cansancio, intranquilidad y *lo social implosionando* es algo que caracteriza a la precariedad.

**IG:** Está bueno pensar el cuerpo y el estado de ánimo como las guías de esa investigación, y eso también incluye a las instituciones, en esta hipótesis que trabajamos en el libro. Cómo las instituciones llegan hasta donde los cuerpos se pueden extender y sostener, y cómo se reconfiguran también las funciones, los roles, el alcance, el sentido de lo que hace cada institución en lo social implosionando. Entonces, no es que, por un lado, está la institución, la escuela, la universidad, el lugar de trabajo y, por otro lado, ese afuera, *lo social implosionado*, sino al contrario, lo social implosionado es el propio *campo de juego* y eso obliga a repensar un poco la propia definición de institución, ¿no?

**NS:** Un modo de repensar lo institucional es a partir de *qué verbo sos*. Para nosotros también es un modo diferente de pensar la misión, los objetivos de las instituciones, pensar de *qué verbo sos*. Surge también otro registro u otro modo de poder mirar lo que uno siempre mira, lo que uno está acostumbrado a mirar desde el marco del trabajo social. Es muy valiosa esta idea de los límites de las instituciones, la elasticidad de los límites, de lo institucional en clave del oficio, del verbo en el oficio. En quién pone el cuerpo, su sensibilidad y una mirada en ese encuentro con otrxs. Me parece que hay un registro para pensar de otro modo, o con otros elementos, *lo social implosionando*. El lugar que ocupa la acción, el movimiento, pensar el oficio a partir del verbo: ¿sostengo, acompaño, cuido, curo, gobierno? Aparece ahí otro modo de ubicarse en la institución implosionando. Por eso queríamos saber cómo surgió esa idea de los verbos.

**LB:** Está buenísimo y agradecemos que traigan ese apartado que no se suele mencionar en las entrevistas, nos gusta particularmente por todo lo que implica, cuando jugábamos con esa idea de los verbos de Estado, pensábamos que hay una intervención que se pone en juego y por ende hay una percepción, hay una manera de sentir, hay una manera de habitar las instituciones. También para pensar que hay otro tipo de acciones, de verbos y de movimientos. Es una invitación a renovar un vocabulario, agregarle verbos para que se metan un montón de experiencias. Porque a veces también como que el mismo repertorio o el mismo idioma que utilizamos tiene algo de densidad, ¿no? Desde nuestra experiencia “mapear”, “tantear”, manejarse con otros tipos de movimientos –incluso más ambiguos– que trataban de registrar otro tipo de planos quedaban aplastados detrás de las lógicas de esos verbos mayúsculos estatales o desde el punto de vista estatal. Entonces es un poco una invitación a que cada quién piense sus propios verbos.

**NS:** Pensar *qué verbo es* uno en lo institucional también da un lugar en ellas. Y eso es muy dignificante incluso para un tiempo difícil para quienes habitamos instituciones públicas, ¿no?

**SG:** Revisando nuestro recorrido, pensaba acerca del armado sobre *qué verbo y qué rejunte sos*. Porque también vas teniendo diferentes *verbos* en las instituciones que habitas y eso conlleva a los *rejuntes* que vas armando. Como una trama que se va gestando y que quizás sea solo para una ocasión, una situación... y se desarma y se vuelve a armar otro *verbo y rejunte* con otra fuerza. Muchas veces pasa

que hay verbos que no cuadran en la lengua estatal, o en la lengua institucional, entonces hay que elucubrar qué movimientos hacer para que eso entre de alguna manera y componga otras fuerzas, ¿no?

**IG:** Está bueno, porque eso habla de la artesanidad de este método de laburo, que se vuelve posibilidad de una alianza –en su momento decíamos “alianzas insólitas”–, qué sería, con quiénes te aliás para dar esta disputa perceptiva, para extender los límites de tu rol, de tu función, del programa. Y después, lo otro que aparece es la cuestión de la ambigüedad, esto no es para nada una tarea feliz y buenista, digamos, hay un peso fuerte en la ambivalencia, que puede llevarse puesto al propio rol, al cuerpo. La propia institución rompe el código que creíamos más o menos establecido, más o menos común. Eso es también el material con el cual hay que trabajar, que es inherente a este mapa.

**LB:** Todo aquello que no se piensa también puede traer *vueltos* que son un garrón, en términos de que cuando no tenés ese tipo de registro sensible de lo que uno va haciendo aparece la reproducción de toda una discursividad que no encarnaba en la cotidianidad de lo que pasaba en ciertas instituciones.

En nuestro laburo de investigación, que lleva casi dieciséis años, hay mucho material que va a hacer encarnar mejor esa denuncia, esa impugnación, esa protesta, si realmente puede meterse en esas sensibilidades que están en pugna, en esos organismos en disputa. Si realmente puede meterse con los cuerpos que existen, con lo que uno se topa cotidianamente en las instituciones, en los barrios, en la vida cotidiana. Entonces nunca dejar esa investigación permanente que, por supuesto, para nada es algo que pueda bloquear otro tipo de políticas, otro tipo de nociones. También hay una idea de “anomia” de la que siempre intentamos correr porque nos parece que tiene toda una pereza sociológica de fondo. Ahora se usa como diagnóstico “riesgo de anomia” y dejan todo en una cierta posición de quietud o de comodidad. En cambio, hay que ponerse a investigar el detrás de lo que se llama “anomia”. Es un peligro todo eso que no se puede investigar, que no se puede enunciar, porque a su vez le hace perder muchas veces carne o corporalidad a la protesta o a formas de activar, a la forma de la denuncia. Entonces siempre nos pareció que son dos planos que tienen que ir juntos. Ahí está, casi en el plano de lo anecdótico, esta idea de que “investigar es un lujo”. No es para nada un lujo conocer cómo se lleva a cabo una política pública, qué imaginario la respalda, qué tipo de lenguaje se utiliza, qué significa que intervenir es percibir, qué forma de escucha uno tiene. Son cuestiones claves. ¿Cuántos silencios no se intentó investigar?

**IG:** Si, además, después de esa frase de que “investigar es un lujo”, “ahora no porque no se puede”, etc., viene la segunda parte, que es querer comprender todo de golpe. Un gran acontecimiento que se cree que resetea todo y querer comprenderlo, entender y ponerle palabras, etiquetas, nombre, recién cuando nos estalló en la cara. Y eso conlleva a la lógica más del sujeto, de querer buscar una causa, un sujeto, congelar... volver a todo ese aparato perceptivo.

**SG:** Claro, además ante la “anomia” la respuesta es refundar otro “nuevo contrato social”. Está esa carta que ya se tiene armada para jugar rápidamente, y que también sigue apartando esos *murmillos* que están ahí, ¿no?



Ya venimos hablando de todas estas notas o tonalidades afectivas sobre la configuración de este momento sociohistórico. Entonces nos preguntábamos por el cansancio, el terror anímico, la intranquilidad que se ven, quizás, como afectos “negativos”. ¿Qué hace hacer estos afectos? ¿Hay cierta agencia afectiva, cierta fuerza vital en estos afectos?

**LB:** A mí me parece que está bueno tomar esa idea de “negativo” pero por la carga de negatividad que puede tener. Porque si hay algo que tiene la intranquilidad, o que tiene el cansancio, es precisamente que son signos ambivalentes. Por eso también en el último artículo decíamos que desde el Gobierno medio que se creía que se tenía todo controlado, como que inmediatamente se percibe y se representa el descontento popular, y nosotros como una alerta decíamos: no es una cuestión de que está todo asegurado, de que el cansancio y la intranquilidad significan derecha gobernando. No es así porque no se sabe lo que puede salir de una sociedad cansada y no se sabe qué puede salir de la intranquilidad tampoco. Porque la intranquilidad no es fácilmente traducible a un discurso político, a un discurso ideológico, no es tan fácil de representar. Incluso si no se hace todo este trabajo de percepción de qué implica hoy en día la intranquilidad anímica con el endeudamiento, con la crisis o con lo que sucede... y lo mismo con el cansancio. Entonces, para nosotros no es que necesariamente de un *afecto triste* no puede salir nada, ¿no? Porque ahí sí estaríamos haciendo lo que llamamos un diagnóstico. Es una manera de indeterminar algo, porque incluso un cuerpo cansado no tiene tiempo de escucha de lo público y de lo político, sea cual sea el signo de lo político o de lo público. A veces hay un clima de creer que las mayorías populares están muy atentas a todo lo que pasa, y la verdad que muchísimas veces no sucede eso, ¿no? Entonces pensamos en esa ambivalencia para revisar esas ideas, para mover ahí ese tipo de enunciados.

**IG:** Sí, y el énfasis ahí en pensar este tipo de afectos, cansancio, intranquilidad, con un acento profundamente materialista. Con todo eso hay que trabajar, con eso se opera, con eso hoy trabaja una institución, un programa social. Nosotros como investigadores, como militantes, como trabajadores sociales, tenemos que lidiar con esa materialidad. Partir de ahí, nunca esperando que se tranquilice la cosa... Parecido a cómo pensamos la precariedad: no como falta, como algo a reparar, sino como campo de juego. Esta cuestión de los afectos va por ahí, y también con el problema de que dejar pasar toda una serie de ambivalencias, si no las atajamos y las alojamos desde un aparato perceptivo y de intervención, quedan huérfanas y regaladas a un discurso que rápidamente podemos decir “de derecha” o al discurso mediático o mercantil que puede conectar fácilmente con todos esos afectos más oscuros.

**LB:** Esto vuelve a vincularse con la idea de lo anímico como una economía de fuerzas, ¿no? No solo como el sondeo de emociones que pueden ser volátiles o que pueden oscilar. No es un sondeo de climas, sino que es algo que realmente las fuerzas anímicas estructuran subjetividades, digamos. Por ejemplo: nunca se pensó durante todos estos años en la inflación, la inflación como guerra a las vidas populares, nunca se la pensó desde el cansancio que provoca la inflación, nunca se pensó en el recorrido de precios, en el estrés. Esa dimensión se hizo con economicismo, no solo se subestimó la cuestión de la devaluación y el deterioro del salario, sino que tampoco se pensó de manera vital, anímica, desde esta materialidad de los afectos y de los cuerpos, lo que iba provocando la inflación. Bueno, fuerzas anímicas



implican otro tipo de economía vital y los cuerpos cansados también están cansados porque están en una *guerra*, que es la forma que adquiere la crisis económica, siempre con esa precariedad de fondo. Lo anímico es algo mucho más profundo, es algo que está relacionado con la materialidad de las formas de vida, el cansancio de lo que implica mediar con un motón de violencia social. Hay un montón de pliegues que van cansando un cuerpo, un montón de vectores que lo van cansando. Y que eso no es tan fácil de modificar o de traducir a la política.

**NS:** Por último, queríamos mencionar que también el libro trae una invitación a algo más vinculado al encuentro ya que lo anímico atraviesa a todos. Digo, cómo cartografiar las intensidades que se generan en un encuentro. ¿Qué sucede ahí?

**IG:** Está bueno eso del encuentro que produce conjura, ¿no? Nosotros usamos la palabra conjura a la precariedad. Cómo el encuentro puede provocar una conjura, un efecto de distancia con ese fondo lacerante de la precariedad, con la implosión, con lo belicoso, y medir los encuentros más por lo que se produce ahí, por cómo se arman esos efectos de distancia, esas maneras de estar que te separan un poquito de ese trasfondo.

**SG:** Bueno, creemos que recorrimos varios de los temas que queríamos conversar con ustedes, aunque siempre el diálogo habilita mucho más. Muchas gracias por compartirnos sus pensamientos, miradas y palabras.

**IG:** Bueno, muchas gracias a ustedes, por esta invitación, la lectura y la difusión. Nosotros también entendemos siempre los libros como una instancia más de investigar y de hacer alianzas con otros.

**LB:** Siempre apostamos a esa circulación que realmente se mueva y se combine con esos afectos de estar expuestos a los realismos. Son apuntes para eso también, para acompañar ese tipo de intervenciones, de laburos y de alianzas con cotidianidades laborales cansadoras como las que vivimos. Así que gracias.

## Referencias bibliográficas

Barttolotta, L. Gago, I. (2023). *Implosión. Apuntes sobre la cuestión social en la precariedad*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. París: Gallimard.

Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia*. Buenos Aires: Manantial.



# Pensar los (tiempos de los) procesos de cambio



Amílcar Salas Oroño\*

Borón, A. y Klachko, P. (2024). *Segundo turno. El resurgimiento del ciclo progresista en América Latina y El Caribe*. Buenos Aires: Peña Lillo/Ediciones Continente (308 páginas).

La vorágine de los tiempos actuales agudiza la incertidumbre respecto de cuán gravitantes pueden ser las contribuciones de un libro que versa sobre las acciones del presente; más aún si el libro se propone un ejercicio de balance, de reflexión, de pensamiento sobre los procesos de cambio de los gobiernos y fuerzas progresistas. Siempre ha sido una tarea difícil desentrañar los “efectos” de cualquier publicación, pero ahora con la inmediatez de las noticias, la velocidad de la información y las múltiples transformaciones superpuestas (desde las microsociales a las más abarcadoras mutaciones geopolíticas por las que transitamos) la posibilidad de la “reflexión sobre los hechos” se hace más compleja; y que puedan elaborarse argumentos convincentes, también. A fin de cuentas, ninguna contribución sale de edición sabiendo de antemano su impacto; a veces es más directo, a veces tarda años, en otros casos las propias coyunturas no ayudan para nada a que algunas interpretaciones puedan asentarse y consolidarse; o bien

\* Dr. en Ciencias Sociales (UBA)/Profesor UNPAZ.

estas resultan en desdoblamientos lejanos a las pretensiones de los autores. El libro *Segundo turno. El resurgimiento del ciclo progresista en América Latina y el Caribe*, escrito por Atilio Borón y Paula Klachko, tiene todos los ingredientes para ser un valioso insumo para el análisis político y geopolítico de los próximos años latinoamericanos. A lo largo de sus 7 capítulos –más una convocante introducción y un preciso epílogo– van apareciendo datos del presente, procesos políticos en funcionamiento, otros ya superados, anécdotas de la historia, interpretaciones puntuales sobre algunos acontecimientos claves, aspectos biográficos no siempre resaltados de figuras fundamentales de América Latina, debates conceptuales, tradiciones del pensamiento, etc. Bajo una presentación muy dinámica, los autores no dejan de insistir en tres dimensiones fundamentales.

Por un lado, en la importancia en distinguir, con la mayor precisión posible, las características de aquellos que se incluye en el conjunto de “los gobiernos progresistas”. En ese punto el libro retoma algunos debates que se dieron –y se dan– sobre el tema, destacando y discutiendo la idea de un “núcleo duro” del cambio con diversos “anillos progresistas”, en combinación con una variable de lectura imprescindible y que se vuelve marca del texto: en qué medida aquellos gobiernos progresistas fundan una *nueva estatalidad*, esto es, en qué medida las transformaciones realizadas (o en curso) logran reorganizar de fondo las estructuras jurídico-políticas de las sociedades en cuestión. Se trata de una dimensión destacada en tanto, al decir de los autores, *si no se avanza en este plano, se retrocede*. Tema que aparece ya en la introducción del libro, pero que con el correr de los capítulos vuelve a aparecer en diversas partes, lo que permite descubrir varias facetas del problema. Se trata de un debate que comienza hace casi dos décadas y frente al cual las ciencias sociales latinoamericanas no siempre han sido demasiado clarificadoras, muchas veces más ocupadas en destacar los modos y atributos de los liderazgos y lideresas que en la *naturaleza* de esos gobiernos. En este punto los argumentos del libro permanentemente están entrelazando alguna enseñanza histórica o una reflexión aguda que sirva de apoyo para comprender por qué los procesos siguieron el camino que siguieron, sobre todo cuando no lograron realizar sus objetivos. Como aclara el comentario que revive los dichos de Fidel Castro a propósito de que la “derecha aprende más rápido de sus propios errores”.

El segundo elemento a destacar del libro es que, a la manera de una instigación continua, en sus páginas deja bien en claro la importancia de considerar, como variable de análisis, la dialéctica *ofensiva imperialista/resistencias populares* como un marco interpretativo indispensable para los procesos históricos latinoamericanos. No hay posibilidad efectiva de una suspensión o un aislamiento de una condición tan organizadora de la experiencia –en términos objetivos y subjetivos– como lo es la presencia y presión imperialista de los EE.UU. en el subcontinente. Esa cuestión está en varios pasajes del libro. No de una forma ni panfletaria ni ontológica; está presente como historia o como dato de la actualidad –por ejemplo, los dichos de Laura Richardson y el “triángulo del litio”. Se trata de una perspectiva que los autores han trabajado con mucho detalle y rigurosidad también en otros libros y artículos, y que encuentra en este texto una nueva versión, con muchos datos del pasado reciente, declaraciones o actuaciones puntuales de algunos funcionarios estadounidenses– que no están colocados en un sentido alusivo, testimonial o pintoresco para la argumentación general: son elementos directamente conectados con la reflexión sobre los procesos históricos. En ese sentido, los autores también

realizan una combinación muy interesante entre teoría, conceptos y variables, por un lado, y datos, hechos, actuaciones o dichos de tal o cual funcionario, por el otro, lo que le entrega al texto, más allá de los capítulos, una continuidad estilística de la narración que en la reconstrucción que el propio lector/a realiza termina consolidando una relación entre *estructuras* y *sujetos* muy interesante. A esta propuesta hay que agregarle una aproximación que reorganiza al marco general sobre el cual se hace el balance respecto del ciclo progresista: la “crisis capitalista”, temática que adquiere una puntualización específica en el capítulo 2 (“La pandemia acelera y profundiza la crisis capitalista”), pero que forma parte de la trayectoria general de los temas del libro. La “crisis capitalista”, en el tratamiento que hacen los autores, esto es, tanto como reorganizadora de las relaciones internacionales como forma (ya no estable) de socialización y ordenamiento social, es lo que está abriendo una amplia serie de propuestas alternativas. Este abordaje estructural, a partir de la “crisis capitalista”, ubica las discusiones en otro nivel que el habitual: los epifenómenos políticos que tanto atrapan a la mayoría de los analistas políticos internacionales –“las nuevas derechas”, por ejemplo– son revisados como parte de transformaciones y reorganizaciones sistémicas, profundas, del capitalismo. Llevando el razonamiento a un punto exacto: sin un mínimo cuestionamiento del capitalismo, más aún en su crisis, es imposible darle un sentido denso al carácter progresista de un gobierno.

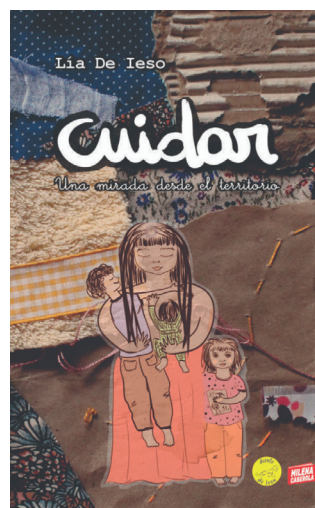
Finalmente, un tercer argumento, que coloca a esta publicación de A. Borón y P. Klachko en un lugar estimulante como contribución política. Sucede que *Segundo turno* no deja de iluminar la necesidad de seguir creativamente proponiendo respuestas frente a los desafíos actuales. La misma presentación de los obstáculos que enfrentan los países latinoamericanos y las fuerzas progresistas en general, las limitaciones, las formaciones inconclusas, los diferentes límites históricos y aspectos no resueltos, o no llevados adelante, son expuestos desde la esperanza de poder revertirlos. Hay un optimismo interno en las páginas que permite ubicar en su debido lugar las racionalizaciones de los procesos, el carácter analítico del texto; algo así como una prolongación del gramsciano “pesimismo de la razón, optimismo de la voluntad”. Pero lo que es más importante: lo hace en una clave latinoamericana, latinoamericanista, algo también destacable en el marco de las ciencias sociales universitarias, porque supone reivindicar –como lo hace *Segundo turno*– muchos acontecimientos, personajes, hechos y posturas de nuestras tradiciones. En varios pasajes del libro hay una respiración *mariateguiana* en el sentido de la necesidad de las instancias creativas con orientaciones propias. No sin reflexionar sobre aquellos episodios que salieron mal o quedaron sin resolver.

Sobre el texto hay muchas otras cuestiones y detalles por decir; pero ya estos tres aspectos relevados merecen la lectura del libro. Sobre todo, para poder pensar (los tiempos de) los procesos de cambio venideros.



## Cuidar, una mirada desde el territorio

**LIA DE IESO (2024)**  
**MILENA CASEROLA - DIENTE DE LEÓN**



*Cuidar: una mirada desde el territorio*, de la trabajadora social y doctora en Ciencias Sociales Lía De Ieso, presenta los resultados de su investigación doctoral en torno al cuidar en un barrio popular del Gran Buenos Aires. La tesis plantea una perspectiva situada del cuidar, pionera en los estudios de cuidados familiares en nuestro país.

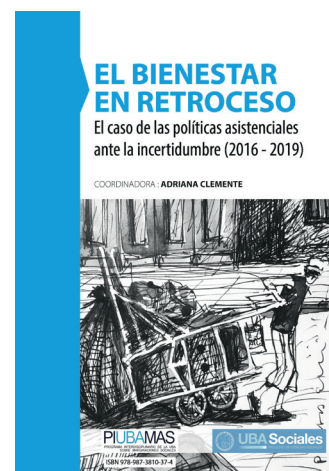
A lo largo del libro, De Ieso va desentrañando y mostrando las prácticas, sentidos y relaciones que el cuidar presenta en contextos familiares en un barrio segregado. La propuesta implica meterse en un barrio popular del Gran Buenos Aires para ver de cerca qué sucede y por qué y cómo es cuidar allí, para adquirir una mirada más amplia que puede también trasladarse a otros contextos.

“Es imposible hablar de cuidado sin tener en cuenta una relación amistosa y amorosa con todo lo que existe y vive, y sin analizar las condiciones en que se desarrollan las distintas formas de cuidado”, dice el teólogo brasileño Leonardo Boff en uno de los prólogos del libro. El libro también cuenta con un prólogo de la antropóloga e investigadora Ana Domínguez Mon.

<https://milencaserola.com/producto/cuidar-una-mirada-desde-el-territorio-de-lia-de-ieso/>

## El bienestar en retroceso. El caso de las políticas asistenciales ante la incertidumbre (2016-2019)

**ADRIANA CLEMENTE (COORD.) (2023)**  
**DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES DE**  
**LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS**  
**SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**



Este libro recupera resultados de una investigación que tuvo como objetivo dar cuenta de los costos de retroceso económico y los daños que produce la pérdida del rol del Estado como garante de bienestar.

Los capítulos repasan, en diferentes campos y niveles de gobierno, la manifestación de la cuestión social y los efectos que produjo el cambio de enfoques y las restricciones presupuestarios impuestas por el gobierno de la alianza Cambiemos (2016-2019).

El texto valoriza la acción de los gobiernos municipales en los periodos de restricciones progresivas y silenciosas, como fue el 2016-2019, al tiempo que los diferentes capítulos dejan constancia de la utilidad de los datos al momento de conocer el tamaño de los problemas sociales, así como su caracterización cualitativa.

Como investigadores esperamos contribuir a la necesaria revisión de ese periodo en el que sentaron las bases para el retroceso del bienestar logrado por toda la sociedad entre 2003-2015. Entendemos que este tipo de producciones pueden ser útiles para no desvincularse del cambio de modelo que propone la llamada *derecha* y su consecuente impacto en la acelerada y sostenida producción de pobreza y aumento de la desigualdad estructural en la sociedad.

<https://www.trabajo-social.org.ar/wp-content/uploads/El-Bienestar-en-retroceso-CLEMENTE-ADRIANA.pdf>