

ISSN 2451-8050

Publicación electrónica semestral

Etnografías

Revista del Centro de Estudios en Antropología

CONTEMPORÁNEAS

AÑO 9 / 17 / noviembre 2023

DOSSIER

**Experiencias formativas interculturales.
Reflexiones contemporáneas**

Coordinadoras

Noelia Enriz, Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht

ARTÍCULOS

Escriben

Tomás Bover y José Garriga Zucal, Candela Rocío Heredia
Tarcizio Macedo, Francisco González Kofler

RESEÑAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

Rector: Carlos Greco

ESCUELA INTERDISCIPLINARIA DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES

Decano: Ariel Wilkis

Fundador y Director Honorario: José Nun

Director Consulto: José Emilio Burucúa

Secretaria Académica: Mariana Álvarez Broz

ETNOGRAFÍAS CONTEMPORÁNEAS

Revista del Centro de Estudios en Antropología

ISSN 2451-8050

Directora Silvia Hirsch, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Coordinadora editorial

Silvina Merenson, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Asistencia Editorial

Lucía de Abrantes, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Luisina Castelli, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Nahir Paula de Gatica, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Andrea Silvina Hojman, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Pedro Munaretto, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Editor responsable: Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales
Redacción: Roque Sáenz Peña 832, C1035AAQ, CABA, Argentina
www.idaes.edu.ar
etnocont@gmail.com Tel / Fax: 0054 11 4374 7007

Domicilio legal: Yapeyú 2068, San Martín (B1650BHJ), Argentina
Maquetación: María Laura Alori
Corrección: Fernando León Romero

COMITÉ EDITORIAL

Máximo Badaró, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Claudia Briones, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

César Ceriani Cernadas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Mariana Chaves, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

María Epele, Universidad de Buenos Aires, Argentina

José Garriga, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Valeria Hernández, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Axel Lazzari, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Gabriel Noel, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Gustavo Sorá, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

CONSEJO EDITORIAL

Marc Abélès, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia

Oscar Aguilera, Universidad Católica del Maule, Chile

Federico Besserer, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Veena Das, Johns Hopkins University, EUA

Claudia Fonseca, PPGAS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tim Ingold, University of Aberdeen, Escocia

María Lagos, City University of New York, EUA

Gustavo Lins Ribeiro, Universidade de Brasília, Brasil

George Marcus, University of California, EUA

Sherry Ortner, University of California, EUA

Joao Pacheco de Olivera Filho, PPGAS-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Eduardo Restrepo, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia

Maritza Urteaga, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

Ottavio Velho, Museu Nacional-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

ARTÍCULOS

- Disciplina y conducción** 8
Apuntes sobre la especificidad policial en la escuela de oficiales de la Policía Federal Argentina por Tomás Bover y José Garriga Zucal
- Cáncer infantil y comensalidad** 26
Un abordaje etnográfico de la alimentación durante el tratamiento oncológico por Candela Rocío Heredia
- Como um profissional** 52
Etnografía (movente), participação e reflexividade na pesquisa em *esports* desde a Amazônia brasileira por Tarcízio Macedo
- El oficio de rastreador etnográfico** 86
por Francisco González Kofler

DOSSIER EXPERIENCIAS FORMATIVAS INTERCULTURALES. REFLEXIONES CONTEMPORÁNEAS

Coordinadoras: Noelia Enriz, Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht

- Experiencias formativas interculturales** 112
Reflexiones contemporáneas por Noelia Enriz, Mariana García Palacios y Ana Carolina Hecht
- Migración indígena y diversidad lingüística** 118
Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México por Nicanor Rebolledo
- Plurilingüismo en la provincia del Chaco** 140
Planificar desde las necesidades de los hablantes por Florencia Vecchione
- Una aproximación a las políticas lingüísticas familiares como experiencias formativas comunitarias del pueblo moqoit de Las Tolderías** 156
por Ignacio Norberto Cassola y Mónica Marisel Medina

Prácticas educativas en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe	174
El Encuentro Provincial Interescolar de Cultura y Lengua Quichua en el Departamento Figueroa (Santiago del Estero) durante la pandemia del COVID-19 por Nahuel Martínez	
Luces y sombras	192
La educación escolar en contextos de interculturalidad de Neuquén y Salta a partir de la pandemia de COVID-19 por M. Celeste Hernández, Andrea Szulc y Pía Leavy	
Alfabetización digital y educación intercultural	220
Jóvenes indígenas en contexto de virtualización de la educación superior por María Macarena Ossola y Gonzalo Víctor Humberto Soriano	
RESEÑAS	
Vivir de prestado	237
Pobreza, deudas y derecho por Claudia Gabriela Reta	
Tecnologías vitales	241
Pensar las culturas digitales desde Latinoamérica por Martina Di Tullio	

ARTÍCULOS

Disciplina y conducción

Apuntes sobre la especificidad policial en la escuela de oficiales de la Policía Federal Argentina



por **Tomás Bover y José Garriga Zucal**

Tomás Bover

Universidad Nacional de Quilmes
<https://orcid.org/0000-0002-2076-285X>
tomasbover@gmail.com

José Garriga Zucal

Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de San Martín
<https://orcid.org/0000-0002-4447-3665>
garrigajose@hotmail.com

RESUMEN

En estas páginas analizamos dos particularidades que, según los policías, los identifican: la disciplina y la conducción. Nos interesa discutir cómo estas dos particularidades se articulan para distinguir a los policías de otras profesiones. Con ese objeto avanzaremos en un estudio sobre la formación y la construcción de un sujeto policial. Trabajaremos con datos construidos en la escuela de oficiales de la policía Federal Argentina. La disciplina y la conducción son dos valores que se enseñan y aprenden desde la Escuela de cadetes, forjando en los oficiales formas de hacer que los caracteriza. Nuestro desafío es comprender cómo esa diferenciación toma matices morales que organizan un itinerario de la carrera laboral que se inicia en la formación.

Palabras claves: policía, formación, conducción, disciplina.

*Discipline and Leadership. Notes on Police Specificity
at the Argentine Federal Police School of Officers*

ABSTRACT

In this paper we analyze two particularities that identify police work according to officers: discipline and leadership. It is of our interest to discuss how these two aspects are articulated to distinguish police officers from other professions. To this end, we will proceed with a study on the training and construction of a police subject. We gathered data at the school of officers of the Argentine Federal Police. Discipline and leadership are two values that are taught and learned at the School of Officers, which forge in them ways of doing things that characterize them. Our aim is to understand how this differentiation entails moral nuances that organize a career itinerary that begins in the training period.

Keywords: police, training, leadership, discipline.

RECIBIDO: 22 de noviembre de 2022

ACEPTADO: 31 de mayo de 2023



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Bover, T. y Garriga Zucal, J. (2023). Disciplina y conducción. Apuntes sobre la especificidad policial en la escuela de oficiales de la Policía Federal Argentina. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 8-24.

Introducción: sobre la especificidad

En otros artículos hemos analizado las similitudes y comparado el trabajo policial con el quehacer de otras profesiones u oficios (Garriga y Maglia 2018; Bover, 2021). En estas páginas tomaremos otro camino. Con los datos construidos en una investigación etnográfica realizada en la Escuela de Cadetes de la Policía Federal Argentina (PFA) nos interesa discutir cómo la disciplina y la conducción se articulan para constituirse en un elemento específico de la profesión policial.

Numerosos son los trabajos que, desde las ciencias sociales, estudian las prácticas policiales enfatizando en diferentes dimensiones: la corporalidad (Sirimarco, 2010), la formación (Sirimarco, 2009; Ugolini, 2009; Bover, 2021), las definiciones morales (Garriga, 2016), la violencia policial (Pita, 2010), el oficio y la identidad policial (Galvani, 2016; Frederic, 2009; Da Silva Lorenz, 2016), solo por mencionar algunos. También se han analizado los procesos de adscripción a una identidad policial a través de la incorporación de valores, sentidos, moralidades y principios éticos propios de la asimilación de rutinas y saberes específicos (Tiscornia, 1998; Martínez y Eilbaum, 1999).

Asimismo, se ha indagado en cómo el sujeto policial construye identidad en oposición con la “sociedad civil” (Sirimarco, 2009; Galvani, 2016; Galvani y Mouzzo, 2014; Frederic, 2009) y cómo el disciplinamiento de sus cuerpos individuales desencadenan la construcción de un “cuerpo colectivo”, un “nosotros corporativo” (Galvani, 2016; Frederic, 2009; Sirimarco, 2009; Caimari, 2012). Trabajaremos en diálogo con estas investigaciones para analizar cómo la disciplina y la conducción son dos valores que se enseñan y aprenden desde la Escuela de Cadetes, lo que en los oficiales forja formas de hacer que los particulariza. Nuestro desafío es comprender cómo se organiza un itinerario moral que se inicia en la formación policial y que se constituye, para nuestros informantes, en una particularidad, una marca específica de su profesión.

Para ello analizaremos dos ejes –la disciplina y la conducción– que serán interpretados a luz de la noción de *carrera laboral moral* (Galvani y Garriga, 2015). Trabajaremos con datos construidos con oficiales, lo que nos obliga a señalar las diferencias y similitudes con los suboficiales, aunque nuestro objetivo sea reflexionar sobre la especificidad del trabajo policial y la constitución de una subjetividad determinada. Ambas nociones nativas –disciplina y conducción– serán desmenuzadas a lo largo del artículo, para intentar reflexionar sobre la construcción de una especificidad del mundo policial y la conformación de hitos morales distintivos.¹

De esta forma deseamos analizar la idea de sujeto policial al calor de las discusiones que antaño establecimos con la idea de “cultura policial”. Frederic et al., (2014) señalan que era un error sostener la existencia de una “cultura policial”, ya que esto suponía la exclusión de un mundo de relaciones mucho más amplio que el policial y una homogeneidad inexistente. Discutíamos con la noción de “cultura policial” porque suponía un aislamiento y una homogeneidad irreal.

¹ Por cuestiones de extensión, no abordaremos en este trabajo similitudes con otras profesiones, ya que ese ejercicio lo hemos realizado en otros escritos (Garriga Zucal y Maglia, 2018).

En este trabajo abordaremos la especificidad de la formación que promueve la construcción de un sujeto policial. Retomaremos los aportes de Sirimarco (2009), quien analizó la incorporación a la institución policial como parte del proceso de construcción del “sujeto policial”, un proceso el cual está atravesado y moldeado por los mandatos institucionales que construye la representación de una particularidad que diferencia a los policías de otras profesiones.

Como ya adelantamos, con el objetivo de repensar la noción de sujeto policial usaremos la noción de *carrera laboral moral* (Galvani y Garriga, 2015), que es un concepto que surge de articular la noción de carrera laboral (Becker, 2009) con la de carrera moral (Goffman, 2010). Nos valdremos del concepto de carrera que fue elaborado originalmente por los estudios laborales, en tanto secuencia de movimientos que hace un individuo de un trabajo a otro dentro de un sistema ocupacional (Becker, 2009). Por otra parte, la noción de carrera moral fue acuñada inicialmente por Goffman (2010) para designar la trayectoria de experiencias comunes por las que atraviesan los individuos estigmatizados y la secuencia de ajustes personales que viven estos individuos. Esta idea involucra tanto un aprendizaje de la visión de los otros como una modificación en la propia concepción del yo; todo ello inscripto en una visión secuencial de la experiencia. Sin duda toda carrera laboral es una carrera moral, ya que conforma espacios para la realización del yo en parámetros de lo permitido y lo prohibido. Sin embargo, presentaremos una perspectiva que permite articular ambas ideas y señalar algo que consideramos distintivo: los policías construyen un relato de sí mismos y de la institución en el que presentan sus tareas mayormente en términos morales “olvidando” lo laboral.

En este artículo estudiaremos la disciplina y la conducción –capacidad esperada de quienes conforman el cuadro de oficiales– como elementos de esta configuración moral. Los datos construidos son el resultado de una investigación etnográfica realizada durante el 2013 en la Escuela de Cadetes de la PFA, “Comisario Gral. Juan. A. Pirker”, ubicada en el barrio de Villa Lugano, Ciudad de Buenos Aires. Para ese entonces, todavía no existía la Policía de la Ciudad de Buenos Aires, por lo que la PFA era la encargada de investigar y combatir los denominados delitos comunes en dicha jurisdicción.² El personal de la PFA tiene una división jerárquica.³ Por un lado, están los oficiales o el personal superior, que son los jefes y conducen los destinos de la fuerza y, por el otro, están los suboficiales, es decir, el personal subalterno y subordinado a los oficiales. Los primeros estudian en la Escuela de Cadetes donde realizamos nuestra investigación. Tienen una formación de tres años y sus alumnos son denominados *cadetes*. El primer año funciona como un internado, por lo que los estudiantes

2 En el 2016 se firmó el “Convenio de Transferencia”, por lo que la Nación transfirió al ámbito de la Ciudad de Buenos Aires la gestión de todos los delitos no federales. Este acuerdo implicó la transferencia de personal policial y bienes muebles e inmuebles. Así se creó la Policía de la Ciudad, lo que significó para la PFA la pérdida de 20.000 funcionarios y el fin de las tareas de prevención y persecución de los delitos comunes en esta ciudad. Desde ese momento, la PFA solo se encarga de la persecución de los delitos federales.

3 Según la Ley 21.965 que regula a la PFA.

viven en la escuela de lunes a viernes. Por su parte, los suboficiales estudian seis meses en la Escuela de Suboficiales y Agentes “Don Enrique O’Gorman”, sita en el barrio de Chacarita, Ciudad de Buenos Aires. Estos no viven en la escuela durante su formación y a sus estudiantes se los denomina *aspirantes*.

Como hemos mencionado, el trabajo de campo se realizó durante el 2013 y consistió en la observación de clases teóricas, instancias de instrucción, exámenes, ejercicios extracurriculares y prácticas de tiro. También se realizaron entrevistas en profundidad y numerosas charlas ocasionales con cadetes e instructores. Entrevistamos a veinticinco cadetes, especialmente de primer año, ocho instructores, al director de la Escuela y al jefe de cuerpo. Además, participamos en diferentes ceremonias institucionales, como la Jura a la Bandera de los cadetes de 1° año, el acto central de la Semana de la PFA, el acto por el Aniversario de la Escuela de Cadetes y la ceremonia de Egreso de los Cadetes de 3° año.⁴

Entonces, para reflexionar sobre la especificidad de los policías –en este caso de los oficiales– nos interesa analizar cómo se representan la disciplina y la conducción como dos formas morales que caracterizan a los policías. En relación con la disciplina indagaremos en cómo la formación en su modalidad de internado, junto con el “estado policial” y los ejercicios extenuantes denominados “manijas”, constituyen marcas morales, las cuales conforman el temple, esto es, formas del carácter que distinguen a estos policías. Seguidamente estudiaremos cómo funcionan las nociones de conducción, para finalizar con el análisis de la conformación de una *carrera laboral moral*.

Internados y “estado policial”

En este primer apartado nos interesa analizar cómo el régimen de internado construye, según el relato institucional que justifica su existencia, la subjetividad policial y constituye un hito en la distinción de otras profesiones. Además, analizaremos cómo el internado se articula con el “estado policial” para visibilizar las estrategias institucionales que establecen una separación de la vida civil y la configuración de un sujeto policial (Sirimarco, 2009).

Cuando realizamos el trabajo de investigación, el régimen de internado era de carácter obligatorio solo para los/as cadetes de primer año, y optativo para los de segundo y tercero.⁵ Los cadetes que tienen domicilio en otras ciudades suelen elegir el internado en el segundo y tercer año para no viajar desde sus domicilios hasta la escuela. Para algunos/as instructores/as y cadetes existe una relación entre la internación y un mejor desempeño académico. Como señalaba Frederic (2016), la internación les permite mejorar los tiempos dedicados al estudio, ya

4 Ambos autores participamos de esta investigación durante el 2013 en el marco de un convenio con el Ministerio de Seguridad de la Nación, entonces bajo la dirección de Frederic. Además, Tomás Bover inició en 2008 un trabajo de campo en la Policía de la Provincia de Buenos Aires y luego en escuelas y comisarías de la PFA, así como en la Gendarmería Nacional Argentina (GNA) una vez finalizada su tesis doctoral. Por su parte, José Garriga lleva adelante, desde 2009 hasta la actualidad, una investigación con policías de la Provincia de Buenos Aires, la cual tiene como objeto principal analizar las prácticas violentas de la Policía desde su propia óptica.

5 Antaño el internado era obligatorio para los tres años.

que fomenta la concentración y disminuye los trayectos de los cadetes desde sus casas a la Escuela y/o a las dependencias donde realizan las pasantías.

La limitación del internado a los cadetes de primer año afectó, según algunos instructores, la formación del espíritu de cuerpo necesario para el perfil profesional policial. El espíritu de cuerpo se configura en las interacciones propias del aislamiento y forja, para nuestros interlocutores, un sujeto con valores vinculados al respeto, el compañerismo y la solidaridad entre compañeros. Todas estas son consideradas por los instructores como competencias valiosas (Frederic, 2016).

El internado es una forma de socialización que reduce la vida extra-institucional notablemente en comparación a otras profesiones, pero además prepara para condiciones propias del ejercicio profesional. “Se van acostumbrando a que no van a administrar su tiempo”, decía un instructor. Según los instructores el “afuera” de la Escuela es visto como el lugar donde los cadetes se corrompen, se distraen de las obligaciones con el estudio e incluso cometen excesos por el impacto que experimentan entre el encierro semanal y las salidas del fin de semana. Por esto, los instructores dicen que tratan de inculcarles valores para “que no se manden una macana el fin de semana porque después de estar internados toda la semana, por ahí se emborrachan y hacen macanas”.

De esta manera, el internado es, en primer lugar, un régimen de aislamiento que tiene tres particularidades positivas. Unos señalan que favorece las condiciones para el aprendizaje, al concentrar a los cadetes y separarlos de su rutina y relaciones cotidianas. Otros sostienen que excluye o intenta excluir las relaciones con el “afuera”, las cuales son distractivas y contaminantes para los sujetos que allí se espera producir. Finalmente, otros manifiestan que el internado es positivo, ya que implica el amoldamiento a un ritmo y forma de vida que acopla los sujetos a la institución y los separa de otras dimensiones de su vida. Como indica Javier, hijo de un oficial de policía que lo recomendó para entrar a la escuela de oficiales:

Javier: Con el internado me mintieron, no me contaron la verdad de todo lo que era internado, me fueron contando las cosas a cuentagotas y cuando llegué dije “ya estoy en el baile, hay que bailar ahora”.

Tomás: ¿Y si te hubieses enterado de las condiciones antes?

Javier: Lo hubiera pensado distinto, yo tenía novia en ese momento y es *heavy*, ¿viste? Tres años internado. En ese año el internado empezaba en marzo y para noviembre ya corta, ahí después se toman los exámenes finales, enero y febrero. ¡Olvidate! Antes yo salía. Salía toda la semana, esa rutina cuando entrás a la escuela de cadetes se te corta porque, por ejemplo, el primer año mío nosotros entrábamos el domingo a las 6 de la tarde y salíamos el sábado a la 1 de la tarde: eran 24 hs y un poquito más para estar afuera, que había que comer, dormir, descansar, ver a tu familia, si te daba tiempo ir a ver algún amigo o irte de joda. Estaba toda la semana a las 6 de la mañana; aparte que no era solamente levantarse a las 6 de la mañana, era salir a correr la escuela de cadetes –si mal no recuerdo tiene 39 hectáreas–. Había que darle 3-4 vueltas a la mañana. La escuela de cadetes tiene mucha carga horaria de estudio y terminás... son las 9 de la noche y no das más; de lunes a viernes y los sábados salías a correr. La verdad que la condición física... yo cuando entré a la escuela de cadetes –yo hice ciclismo, de los 12 a los 18 años hice ciclismo– mi condición física era

buena, pero la verdad éramos una masa de músculo, no había una gota de grasa. (Javier, Oficial de 37 años)

Cambios y continuidades: el adentro y el afuera se entrelazan en relatos como este. Las continuidades están marcadas por la disciplina corporal y el hábito de ejercitarse, por ejemplo, como para otros están dadas por el placer y hábito por el estudio. Las rupturas apuntan, en la mayoría de las situaciones, a lo mismo: ya no es posible ni deseable seguir el ritmo de vida y los hábitos de parejas, amigos y familia con quienes se puede compartir solo algunos momentos significativos los fines de semana. Sin embargo, estos momentos compartidos, por lo escasos o extraordinarios, se vuelven particularmente significativos y valorados.

El internado configura un sujeto policial que subordina sus tiempos a los tiempos de la institución y que, en la convivencia cotidiana, edifica un espíritu de cuerpo. Ugolini (2009) sostiene que lo laxo y maleable del régimen laboral se apropia de la temporalidad de los policías, ordenando la totalidad de su experiencia vital. La institución policial gobierna los tiempos de los cadetes como gobierna los tiempos de los policías en actividad.

El internado es el primer paso de un camino de entregas, esfuerzos y ofrendas que los aspirantes a policías realizan. La *carrera laboral moral* es una carrera de obstáculos y la superación de pruebas busca un involucramiento de los cadetes en un itinerario moral y laboral que se extiende en el tiempo.

Esta es una particularidad que caracteriza al trabajo policial –con capacidad para moldear la subjetividad– y que distingue a estos trabajadores de otros. Otras profesiones también moldean los tiempos de sus trabajadores, pero como hemos analizado en otros artículos, el “estado policial”⁶ permea en la cotidianidad de su experiencia vital. Uno de nuestros entrevistados nos decía que los policías “no tienen una profesión sino que son una profesión”.

Los cadetes se incluyen en un itinerario laboral que supone la superación de pruebas como forma de inserción en un mundo moral. Así, estar comprendido dentro del “estado policial” –característica distintiva de la representación del hacer profesional– legalmente es la señal de partida de la *carrera laboral moral*. Esta forma parte de los cadetes desde el ingreso a la escuela, lo que desde el inicio forma una subjetividad distintiva. La *carrera laboral moral* se inicia con una declaración de la diferencia de otros trabajadores: un estado. Por ello, Sirimarco (2009) sostiene que el “estado policial” estructura la subjetividad policial.

Hasta aquí analizamos cómo el internado y el “estado policial”, dos estrategias institucionales que forjan al sujeto policial desde los inicios de la formación, constituyen los primeros hitos de una *carrera laboral moral* que aboga, para nuestros interlocutores, en la especificidad de su profesión.

6 El “estado policial” define que los policías deben: “1) Adecuar su conducta pública y privada a normas éticas, acordes con el estado policial. 2) No integrar, participar o adherir al accionar de entidades políticas, culturales o religiosas que atenten contra la tradición, la Institución, la Patria y sus símbolos. 3) Defender, conservar y acrecentar el honor y el prestigio de la POLICÍA FEDERAL ARGENTINA. 4) Defender contra las vías de hecho, la vida, la libertad y la propiedad de las personas aun a riesgo de su vida o integridad personal” (Ley 21.965, Art. 8°).

La “manija”

El régimen de internados se articulaba históricamente con “la manija” como estrategia institucional para la constitución del sujeto policial. Las “manijas” o “milongas” refieren a los ejercicios físicos extenuantes. Cuando iniciamos el trabajo de campo, “la manija” aparecía para nuestros interlocutores como una práctica extinta. La extinción, aunque nunca total, generaba miedos y resquemores entre cadetes e instructores. Dichos temores desnudaban la relevancia de estas prácticas en la configuración de los futuros policías.

En febrero de 2007, después de un entrenamiento físico extenuante llevado adelante por los instructores en el espacio de Capacitación Policial, terminaron hospitalizados 17 cadetes de segundo año. A partir de este hecho con fuerte repercusión mediática, mediante una resolución del Ministerio del Interior (Res. 166/2007) se reglamentó que la preparación física –en todas las fuerzas de seguridad nacionales– debía ser ofrecida por personal idóneo que no hiciera peligrar la salud de los cadetes (Frederic, 2016).

Este cambio modificó una regla básica de convivencia hasta entonces: la que habilitaba a cualquier superior, por el solo hecho de serlo, a someter a sus subordinados a ejercicios físicos extenuantes, las “manijas” o “milongas”. La productividad de este exceso estaba ligada, entre otras cuestiones que mencionaremos, a la gestión de la escuela. Un directivo de la escuela, entonces “jefe de cuerpo”, se refería al cambio como un problema de organización para la escuela: “cuando eliminaron la manija nos volvieron locos, no sabíamos cómo hacer para sostener la disciplina”. “Volverse locos” es la alusión que hacía este directivo a la necesidad de organizar, regular y ordenar la vida y rutina de centenares de jóvenes conviviendo durante períodos continuados de al menos cinco días, proceso denominado por Sá (2002) como la “normalización de la vida en la academia”. Según los instructores, la “manija” servía para ordenar la vida interna de la institución, organización que se producía “rellenando” los tiempos libres, garantizando los traslados de espacio en espacio o dedicando parte de la formación “de campo” a esa práctica.

Por otro lado, la productividad de la “manija” estaba vinculada –al igual que el internado– a generar un espíritu de cuerpo. Una de las frases que los cadetes escuchan año tras año es “lo que no entra por la cabeza entra por los pies”. Este comentario apunta a una noción de cuerpo según la cual conocer o aprender no es capacidad exclusiva de “la cabeza”, sino que esta puede fallar, caso en el cual serán los pies los que hagan entrar al cuerpo lo que la cabeza no pudo, quiso o supo aprender. Esto implica una ruptura con la escisión cartesiana cuerpo-mente. En los términos de ese relato policial, somos un cuerpo que aprende: algunas veces aprende la cabeza y otras los pies. Badaró (2009) sostiene que, entre los cadetes del ejército, la “manija” construye sentidos de pertenencia y de comunidad.

Entre nuestros interlocutores el padecimiento de las “manijas” se coloca en los relatos en tiempo pasado, sobre todo por los instructores que rememoraban su etapa de cadetes: “Antes te ‘manijeaban’ todo el tiempo, te tenían saltando, corriendo o arrastrándote de acá para allá”, tal como comparten los oficiales más antiguos, enfatizando que los traslados nunca se hacían caminando. Ellos

refieren a su paso por las escuelas como un lugar donde “no estudiabas un carajo, pero te la pasabas arrastrándote”. Los cadetes también ubican discursivamente en el pasado a esa práctica, aunque reconocen que “cada tanto te manejan un rato, pero es solo para ver cómo era y que sepas cómo se formaron ellos”. Este sufrimiento es constitutivo de la subjetividad policial y de la distinción. La intensidad de la “manija” se modificó desde el 2017, pero para nuestros interlocutores aún caracteriza una experiencia distintiva.

La “manija” señala una disposición del cuerpo como territorio de la disciplina. Así, como veremos en el próximo apartado, “para saber mandar primero hay que obedecer”, será necesario para muchos de nuestros interlocutores experimentar “en carne propia” el agotamiento corporal, la realización de ejercicios físicos extenuantes, así como acatar órdenes y castigos arbitrarios. Así, el cuerpo y su obediencia se transforman en una experiencia ineludible del mando y la disciplina. Esta es una de las formas en que el aprendizaje de la disciplina policial y la incorporación de la autoridad a partir de la obediencia se practican. Desde esta perspectiva, Sirimarco (2009) analizó cómo en la formación policial se producen ciertas corporalidades moldeadas como cuerpos legítimos.

Las “manijas” que persisten veladas y disimuladas son fértiles y no se incorporan a las prácticas cotidianas de las escuelas arbitrariamente, sino a través de una semántica institucional que coloca al sacrificio como eje estructurante de la identidad policial (Bover, 2021). De esta forma, aparecen relatos sobre su productividad: “gracias a la manija aprendí tal o cual cosa, mejoré esto o aquello”, es decir, de aquello de lo que se es capaz de hacer por haberla vivido. Podríamos decir que existe una dimensión productiva del disciplinamiento corporal que reside en la centralidad del ejercicio físico en la formación, aspecto muy valorado por algunos.

Volaba, te sacaban a correr y cada día me cansaba un poco menos, ya el cuerpo era otra cosa, ¿viste? Y le agarrás el gusto, te das cuenta de que podés superarte y que el estado físico cambia. Hacés cosas que ni te imaginabas, y eso que yo siempre hice deporte, ¿eh? Pero volaba. Yo lo disfruté mucho porque tenía el tiempo para eso, pero ya después no, con el trabajo no. (Guillermo, oficial de 39 años)

En esta afirmación se revela que la disciplina regula la convivencia de los cadetes en el espacio de las escuelas y edifica la moralidad, los gustos y placeres: construye un sujeto diferente. Como señala Sirimarco (2009), la disciplina es una de las condiciones, también morales, que la institución intenta imprimir en la construcción de los sujetos policiales. Entonces, el internado junto con el “estado policial” y los ejercicios extenuantes, denominados “manijas”, constituyen marcas morales. Esas marcas conforman, desde la mirada de nuestros interlocutores, hitos distintivos del sujeto policial.

La disciplina y el temple

Como ya se dijo, el internado, el “estado policial” y la “manija” forjan o intentan forjar sujetos disciplinados. Para los policías, adquirir disciplina es, en primer lugar, promover la formación de un carácter que propicie las condiciones para

estar preparados para realizar el trabajo policial en las condiciones que la tarea requiera, pero, en segundo lugar, también implica una manera de (re)estructurar la vida cotidiana.

Y la verdad es que la policía te cambia al principio, yo recuerdo que, no sé, 6, 7 u 8 años atrás yo no era el mismo que era antes. Cambiás porque nosotros éramos totalmente irresponsables, llegábamos tarde a todos lados; quizás después la cronología de la vida te va llevando... bueno, uno a más años mayor responsabilidad y quizás, si no hubiera entrado a la policía, hubiera tenido otro trabajo y hubiera tenido que haber cumplido horarios. Yo trabajaba en la faz particular y no llegaba a horario tampoco. Esto lo que hizo me reacomodó un montón de cosas: Ahora estoy contando lo malo, pero te puedo contar lo bueno. A mí me dio conducta en un montón de cosas. Cuando yo era chico, la verdad me costaba sentarme a ponerme a estudiar, no tenía esa conducta. Te daba algunas cosas buenas pero te cambia en tu faz personal, te cambia... yo con mis amigos no les podía explicar qué es "la manija" ... *che, no el jueves nos pescaron en una cagada y nos manijearon...* el tema de la manija y del poder que causa el otro sobre vos. Yo decía: ni mi viejo me caga a pedos ni me grita como me gritan estos tipos, ¿no? Y bueno, son cosas que se comparten, pero bueno, tiene sus cosas buenas. Yo siento que al principio me cambió y después de unos 7 u 8 años –yo ya tengo 20– como que empecé a volver a ser el mismo que era antes. (Gustavo, oficial de 36 años)

Las palabras de Gustavo resaltan el carácter productivo que tiene la disciplina para los policías. Moldea sujetos y construye subjetividades que interpretan el hacer policial como distinto al resto del mundo profesional. La disciplina es, entonces, nodal para construir sujetos obedientes, cuerpos y almas disciplinados.

Como refieren Guillermo y Gustavo a partir de sus propias experiencias, la "manija" es la respuesta, el castigo frente a "una cagada", pero también una forma de diferenciar "lo bueno de lo malo, lo deseable de lo indeseable", esto es, la incorporación productiva de distinciones morales.

Para nuestros interlocutores esto es la incorporación del *temple*. El *temple* señala la capacidad de controlar las emociones, hace al sujeto policial obediente, resistente, abnegado y establece una forma de control mental y corporal para soportar las agresiones o provocaciones (Hathazy, 2006).

Uno de los preceptos más significativos que aprenden al entrar en la escuela de cadetes es lo que ya no son. Una avasallante imposición de la nueva subjetividad se construye en la diferenciación dicotómica y tajante respecto de lo civil. La *carrera laboral moral* promueve el desvanecimiento abrupto y total del pasado. El ingreso a la policía es el fin de la vida "civil": "no son civiles", les repiten.

Hathazy (2006) señala que la disciplina, como contracara del desorden, es la contracara de "lo civil". Él sostiene:

La condición disciplinada, cultivada en el espacio policial, es asimilada a altruismo, servicio, entrega, desinterés, y destacada en oposición a las características del mundo "civil", el cual es dejado atrás. Para el agente policial, que internaliza un sentido moral que puede formalizarse en las oposiciones análogas de dolor/placer, sacrificio/hedonismo, disciplina/indisciplina, egoísmo/altruismo, materialismo/idealismo, interés privado/servicio, policía/sociedad, amor a la patria/egoísmo civil, la experiencia de paso es sentida como la conversión

trascendental al digno estamento y “estado policial” y abandono de la contaminada mundana vida civil. (Hathazy, 2006, p. 87)

Las imágenes del esfuerzo y del dolor, asociadas al altruismo de la ofrenda vital, son vigorosos armazones de la construcción de un sujeto policial y de una especificidad moral distintiva. Hathazy (2006) señala que, entre los policías de la guardia de infantería de la policía de Córdoba, el sacrificio como entrega a la institución genera una distinción moral. Lo sacrificial asociado a la disciplina, al servicio desinteresado, se conforma como un valor moral positivo, que es la contracara de los actores que están por fuera del mundo policial asociados estos al hedonismo, al interés y a la indisciplina. Todo lo cual implica una carrera de distinción.

El “civil” es considerado el otro de este mundo de pertenencias. Mariana Galvani sostiene al respecto:

La definición legal señala a la policía como “fuerza civil armada”. Sin embargo, todos los policías entrevistados marcan un ‘otro’ del que se separan inmediatamente: la sociedad civil. Implícita o explícitamente, en las entrevistas aparece la división entre “uniformados” y “civiles”. El afuera está puesto en la “sociedad civil”, de la que consideran no formar parte, y donde perciben el desorden y la fuente del delito. Su función no es cuidar a un par o un igual sino a ‘otro’. (Galvani, 2007, p. 55)

La dicotomía civil-policía es una pieza de la estrategia de distinción. Los cadetes experimentan los cambios del ingreso en la policía como parte de un nuevo universo de relaciones sociales y se sumergen en la construcción de esa diferencia con pretensiones homogeneizantes. Galvani y Garriga (2015) analizan cómo el ingreso a la institución se representaba como el inicio de una ruptura, un cambio ontológico, una mutación existencial. Esas representaciones son parte de la formación de una subjetividad enmarcada en una dinámica laboral que moldea esquemas de representación del yo y de la alteridad. Construye con eficacia alteridades. La representación del policía como sujeto disciplinado diferente al “civil” se constituye en el hito moral de la distinción; hito que se forja, según nuestros interlocutores, en las experiencias del internado, del “estado policial” y la “manija”.

La conducción

Hasta aquí analizamos cómo la disciplina constituye un hito moral y distintivo para nuestros informantes. Nos queda ahora indagar en cómo ese hito se vincula con la capacidad de conducción, que es otro de los ejes de la distinción. “Saber obedecer para saber mandar” es un mantra que circula por el mundo policial. Veamos que para saber obedecer hay que ser disciplinado. Veremos ahora cómo se constituye un sujeto obediente y con capacidad de conducción.

La policía es una institución jerárquica y, como tal, presenta particulares vínculos de conducción y obediencia entre sus miembros. La Escuela de Oficiales tiene como objeto crear nuevos sujetos sociales y para esto posee múltiples estrategias que los introduce en un mundo donde unos conducen y otros ejecutan.

En cualquier escuela se hace evidente que las personas son clasificadas y de ahí surge en qué lugares pueden estar o en cuáles no, los tiempos que tienen para hacerlo, la obligación de participar en una serie de rituales, así como qué roles deben asumir y otras cuestiones que organizan la vida diaria en esos establecimientos (Blásquez, 2012). Una escuela de policía no es la excepción, pero aparece, además, una fuerte regulación de los usos del tiempo, el espacio y las interacciones personales. La incorporación de estas referencias a modo de “cosmovisión” a partir de procesos de socialización escolar donde se explicitan e incorporan, es uno de los modos en que se forma cierta especificidad del trabajo policial, tal y como han demostrado las investigaciones dedicadas al estudio de los inicios de la formación policial.

La conducción es una de las competencias señaladas como más importantes en la formación de los/as cadetes como futuros/as oficiales de la PFA, quienes tendrán a su cargo personal subalterno. La valoración de dicha competencia se encuentra desde el modelo de referente que se construye para el perfil del/a instructor/a policial en la Escuela. Según los cadetes, la conducción es una de las competencias fundamentales que deben aprender como futuros oficiales, tanto para conducir al personal a su cargo como para proceder en una situación conflictiva donde deban interactuar con otros actores sociales, pero no hay obediencia que no se aprenda sin un repertorio de resistencias.

Los cadetes remiten el lugar del aprendizaje de estas competencias, obedecer y resistir, en relación con los oficiales instructores. Una cadete señalaba a una de las instructoras como su referente y ejemplo a seguir, ya que “con sólo su presencia impone un gran respeto, pero al mismo tiempo nos pregunta si nos pasa algo, está atenta a nuestro estado de ánimo”. A modo ilustrativo, mencionó que ella pensó en pedir irse de baja y cuando la instructora se enteró habló con ella “casi como una madre, o mejor que si lo fuera”. La cadete comentaba que “en algún momento querría ser como ella (como la instructora)”. Esa identificación no se debe a cualidades de sensibilidad de la instructora en cuestión o a una diferencia entre instructores hombres y mujeres, ya que también los cadetes varones hacen referencia a una identificación semejante y admiran el respeto que los instructores consiguen entre los cadetes con solo su presencia (Frederic, 2016).

La figura de los instructores es equivalente al de “comandante de compañía” identificado por Sá, quien recibe diariamente a los cadetes para “pasar revista” matinal, para la lectura de las órdenes del día, para pasar lista a los/las presentes y otras situaciones de control, además de ser el encargado de las rutinas diarias de instrucción de campo. Pero además, es él/ella a quien identifican los aspirantes y cadetes como referente más próximo.

Sobre esta dimensión –la disciplina en el ejercicio del mando y la obediencia– encontramos que se funda buena parte de la identidad policial, pero su forma de transmitirse no solo es diversa en sus medios sino también en sus fines y los múltiples porqués que explican su existencia en los esquemas explicativos de los propios policías. Una de las explicaciones disponibles habla de la disciplina como una forma de producir “espíritu de cuerpo”, lo que Norbert Elías explica cómo:

El espíritu de cuerpo es el sentimiento de identidad de los oficiales militares, es el sentimiento de “nosotros” de los oficiales, de donde derivan modelos de conducta para el conjunto de los cuadros de oficiales de una institución militar. Para ellos, el “nosotros” estructura la personalidad en el resultado de tensiones y conflictos vividos en un proceso de desarrollo histórico”. (Elías, 2009, p. 30)

Durante los períodos de trabajo de campo en la escuela de oficiales, vimos cómo las órdenes de unos a otros se repetían, la escucha silenciosa y el gesto de afirmación frente al “¿entendió?” y el saludo y puesta en marcha de la actividad requerida. Los interlocutores podían ser cadetes de distintos años, instructores y cadetes, bedeles y cadetes, instructores entre sí o autoridades. Todos practicaban y/o ejercían la conducción sobre otros/as modificando, según cada interlocutor, la vehemencia con que la orden era efectuada e, incluso, la forma de dictarla cuando el requerimiento era entre superiores más cercanos entre sí, pero nunca con la negociación o desobediencia abierta de las órdenes. La impugnación de un orden solo se daba cuando su ejecución se tenía que efectuar colectivamente y tomaba forma de queja vociferada.

En el final de los ejercicios de uso de la fuerza, uno de los instructores pide a todos los miembros de la compañía que se formen. Les dice que se acercaron dos cadetes porque no habían encontrado sus correderas y que eso es inadmisibles; que si alguien toma algo que no es suyo en ese momento formativo, ¿qué se puede esperar que hagan más adelante? Dice que quiere enterarse que para el viernes todos tengan sus elementos o va a haber una sanción colectiva, y los que las sustrajeron que recapaciten. Todos siguen en silencio hasta que él pregunta por los cadetes que se acercaron con la queja. Persiste el silencio, pregunta nuevamente y una cadete responde que ella había sido quien se acercó pero que ya lo encontró. “Ah bueno...” dice el instructor y pregunta por la otra cadete que aún no lo había hecho. Desde el fondo de la fila alguien dice “este material estaba afuera, se lo debe haber olvidado alguien” y le pregunta a la cadete restante si ese era suyo, ella responde que sí e inmediatamente manda a todos al suelo a hacer flexiones de brazos, enojado por la falsa acusación, pidiendo a las dos cadetes involucradas pararse de frente al grupo sin hacer las ejecuciones. Se escucha una queja generalizada y algunas palabras dirigidas a quienes hicieron el aviso. Mientras esto sucede, los instructores cuentan a los gritos cada flexión: al principio van al mismo ritmo, pero cuando pasan las 10 ya se nota la diferencia de fuerza entre varios/as de ellos/as. Los que logran esconderse detrás de otros apoyan las rodillas, otros esperan a que la cuenta avance para hacer la próxima repetición y unos/as pocos/as siguen el ritmo que el instructor propone, quien después de unos minutos interrumpe la “manija” o “milonga”. Les grita que no quiere que le pasen más novedades de ningún tipo, que no quiere escucharlos y que mucho menos si no se hacen responsables de sus propias cosas. (Escuela de Oficiales, Agosto de 2013)

Mariana Sirimarco (2009) identifica una táctica similar en la ejecución de los ejercicios forzados, las “milongas”: la desaceleración del ritmo al que corrían habilitaba a imponer la velocidad a la que los miembros de una “sección” estaban dispuestos a ejecutar las órdenes como forma de resistencia, regulando colectivamente el ritmo. Lo mismo sucede frente al castigo mencionado: algunos apoyaban las rodillas, dejaban pasar más de una cuenta para realizar la próxima flexión, vigilaban la mirada vigía de los instructores o simplemente se ponían

detrás de otros para no ser vistos mientras fingían cumplir el castigo. Sin embargo, esto no implica un ejercicio de desobediencia, sino justamente reconocer e incorporar que la obediencia es un acto en el cual la orden y la ejecución pierden simetría, de modo que lo que pide el superior no es necesariamente lo que hace un subalterno.

Estas situaciones nos hablan del ejercicio del mando como capacidad adquirida, pero también de una puesta en escena de la obediencia. Ponen en evidencia, además, la relación entre los cuerpos individuales y el cuerpo social, es decir, que la forma del castigo apunta al auto-control colectivo y la sanción no es individual sobre las cadetes implicadas, sino que la compañía –valga la humanización de ese grupo– responde por ellas. El castigo en términos individuales recae en las palabras que les dedican sus compañeros por considerarlas responsables de la sanción e irresponsables de sus actos. Pero en términos ejemplificadores, el castigo como método de conducción significa que “lo que hacen unos lo pagan todos”. Se pone el cuerpo a la obediencia y al castigo. Responden, resisten y replican, pero a su vez, se reconoce en la disciplina una forma de adquirir nuevas capacidades.

Las formas de la disciplina, autoridad y resistencia permiten pensar cómo se aprende a conducir; por ello, nos interesa distinguir las situaciones en que la disciplina se menciona “como método” y en las que se la menciona “como valor”. Sá se refiere a esto como a) la construcción de un espacio disciplinar, las escuelas y b) la construcción de un espacio identitario: “Se trata de pensar cómo son construidos los individuos en cuanto cuerpos disciplinados, posibilitando al mismo tiempo la fijación del individuo en cuanto sujeto capaz de obtener un auto-reconocimiento específico ligado a la cultura del grupo (Sá, 2003, p. 76).

Esta distinción nos indica dos dimensiones coexistentes en la disciplina escolar. Por un lado, el método mediante el cual se logra la organización y rutinización de las vidas para lograr la convivencia de centenares de jóvenes en un mismo espacio regula fuertemente las actividades, los espacios y los tiempos. Por otro lado, referimos a la producción de cierta personalidad y carácter, como rasgos perdurables que se espera forjar en los sujetos que atraviesan esa experiencia, es decir, a la disciplina como valor.

En este apartado analizamos la conducción –y su relación con la disciplina– con el objeto mostrar la representación del sujeto policial y los hitos morales de la distinción. “Saber mandar” y “saber obedecer”, o sea, saberes de la conducción que se aprenden desde el inicio de la formación, son para nuestros interlocutores marcas específicas de los policías.

A modo de conclusión

Hasta aquí analizamos la existencia de dos marcas distintivas de la *carrera laboral moral*: la disciplina y la conducción, las cuales se conjugan desde la escuela, desde el inicio de la *carrera laboral moral*, como una herramienta de distinción. La *carrera laboral moral* policial, es una matriz relacional que, al generar un modelo de presentación y representación de sí misma, opaca diferencias y heterogeneidades. Deseamos remarcar dos ejes.

Primero, subrayamos que la policía, a diferencia de otras profesiones, fortalece el eje de la moral en dos dimensiones. En primer lugar, porque supone que para combatir la criminalidad y el delito es preciso contar con agentes sociales que posean la “estatura moral” suficiente para diferenciarse de aquellos que serán sujetos de su vigilancia y castigo. Si bien otras –o todas– las profesiones tienen explícita o implícitamente una serie de normas morales y/o códigos de conducta, la policía en tanto reserva moral –cuyos agentes se encuentran encargados de hacer cumplir la ley– despliega un particular proceso de selección que comienza desde el ingreso y no se detiene en las sucesivas evaluaciones a lo largo de la carrera. En segundo lugar, ser portadores de uniformes e insignias institucionales supone representar a una fuerza que muestra un particular celo por aquellas tradiciones que preservan su prestigio social (Bover, 2021). La moralidad es aquí un eje central de la construcción de una cosmovisión jerárquica (Bover, 2021) que ubica a los oficiales en el estrato más alto de la distinción dentro y fuera del mundo policial.

A lo largo de este trabajo observamos cómo la disciplina y la conducción son piezas del engranaje de la distinción moral; piezas de suma relevancia, ya que ambas se representan como específicas del hacer policial. Sostenemos, una vez más, que la inserción en una *carrera laboral moral* genera para los policías una matriz relacional que permite en las operaciones de distinción opacar similitudes respecto de otros trabajadores. Las opaca en términos morales. De esta forma, en la articulación de los elementos estudiados –disciplina y conducción– con otros como sacrificio y vocación, podemos comprender que la *carrera laboral moral* se torna más moral que laboral.

Segundo, para retomar el punto anterior, la representación de esta especificidad ordena un sistema de relaciones laborales y de distinción respecto de los no uniformados. Vale insistir con un punto sumamente relevante: los policías, con el objeto de sustentar su distinción, destacan las diferencias; sin embargo, esto es solo un ejercicio de representación. Garriga y Maglia (2018) analizan las similitudes que tiene el trabajo policial con otras labores, señalando que buena parte de los valores, prácticas y representaciones que los policías poseen sobre su profesión son compartidos en otros mundos profesionales. La policial es una institución porosa, aunque se autorrepresente como distinta y distante a la sociedad.

Sin embargo, lo que queremos resaltar en este trabajo es que las formas de interacción del mundo policial, asimiladas en la formación inicial, se sedimentan en formas de ver el mundo y de actuar. La disciplina y la conducción configuran un sujeto policial. En la escuela de cadetes, los futuros policías, aprenden y aprehenden valores morales, sentidos y esquemas de percepción. El aprehender nunca es definitivo ni acabado. La construcción de un sujeto policial es efectiva, aunque nunca esté escindido de su mundo de relaciones ni sea un sujeto terminado.

Referencias bibliográficas

Badaró, M. (2009). *Militares o ciudadanos. La formación de los Oficiales del Ejército Argentino*. Prometeo.

Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI.

Blázquez, G. (2012). *Los actos escolares. La invención de la patria en la escuela*. Miño y Dávila.

Bover, T. (2021). *Distintos y uniformados: una etnografía en la Policía Federal Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes.

Caimari, L. (2012). *Mientras la ciudad duerme. Pistolereros, policías y periodistas en Buenos Aires, 1920-1945*. Siglo XXI.

Da Silva Lorenz, M. (2016). *La profesión policial. Representaciones de los funcionarios de la Policía Federal Argentina acerca de su trabajo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003 -2015)*. [Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales]. Universidad de Buenos Aires.

Elias, N. (2009). *Los alemanes*. Editorial Nueva Trilce.

Frederic, S. (2008). *Los usos de la fuerza pública: debates sobre militares y policías en las ciencias sociales de la democracia*. UNGS.

Frederic, S. (2009). En torno a la vocación policial y el uso de la fuerza pública: identidad y profesionalización en la policía de la Provincia de Buenos Aires. En E. Bohoslavsky, L. Caimari y C. Schettini (Org.). *La policía en perspectiva histórica. Argentina y Brasil (del siglo XIX a la actualidad)*. E-book (ISBN 978-987-05-6880-3).

Frederic, S. (2016). *De la Desmilitarización a la profesionalización. Un estudio etnográfico sobre la formación básica de la Policía Federal Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes.

Frederic, S., Galvani, M, Garriga Zucal, J. y Renoldi, B. (2014). Introducción. En Frederic, Sabina et al (Eds.), *De armas llevar. Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*. EDULP.

Galeano, D. (2011). Caídos en cumplimiento del deber. Notas sobre la construcción del heroísmo policial. En D. Galeano y G. Kaminsky (Eds.), *Mirada (de) uniforme. Historia y crítica de la razón policial*. Teseo (pp. 185-219).

Galvani I. y Garriga Zucal, J. (2015). "Ya no soy el mismo". Mutaciones de la subjetividad entre los cadetes de la Escuela de la Policía Federal Argentina. *Oficios terrestres*, 32, 24-41.

Galvani, M. (2007). *La marca de la gorra*. Capital Intelectual.

Galvani, M. (2016). *Cómo se construye un policía. La federal desde adentro*. Siglo XXI.

Galvani, M. y Mouzo, K. (2014). Locos y Mártires. Un análisis comparativo entre dos fuerzas de seguridad argentinas. En S. Frederic, M. Galvani, J. Garriga Zucal y B. Renoldi (Eds.), *De armas llevar*. Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata (pp. 89-114).

Garriga Zucal, J. y Maglia, E. (2018). ¿Qué es un policía? Un estudio sobre las representaciones del trabajo policial. *Trabajo y sociedad*, 31, 15-31.

Garriga Zucal, J. (2016). *El verdadero policía y sus sinsabores. Esbozos para una interpretación de la violencia policial*. EDULP.

Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Hathazy, P. (2006). Orden, disciplina y sacrificio en los agentes antidisturbios. *Apuntes de investigación*, 11, 79-104.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Belaterra.

Martínez, J. y Eilbaum, L. (1999). *La violencia policial en Argentina. Un debate sobre las visiones del problema y las políticas posibles*. Proyecto Policía y Sociedad Democrática del Centro de Estudios Legales y Sociales; Viva Río-ISER y el Instituto de Defensa Legal coordinados por el Centro de Estudios para el Desarrollo.

Pita, M. V. (2010). *Formas de morir y formas de vivir. El activismo contra la violencia policial*. Editores del Puerto.

Sá, L. (2002) *Os filhos do Estado. Auto-imagem e disciplina na formação dos ofícios da polícia Militar do Ceará*. Relume Dumará: Núcleo de Antropología da Política.

Sirimarco, M. (2009). *De Civil a Policía: una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial*. Teseo.

Sirimarco, M. (2010). Desfiles, marchas, venias y saludos. El cuerpo como sujeto de conocimiento en la formación policial. En S. Citro (Comp). *Cuerpos plurales*.

Antropología de y desde los cuerpos. Editorial Biblos.

Tiscornia, S. (1998). Violencia policial. De las prácticas rutinarias a los hechos extraordinarios. En I. Izaguirre (Comp.). *Violencia social y derechos humanos*. Eudeba.

Ugolini, A. (2009). “*La policía no es una fábrica*”. *Usos y representaciones del tiempo en la configuración del oficio policial*. [Tesis de la Licenciatura en Sociología]. Universidad Nacional de La Plata.

Cáncer infantil y comensalidad

Un abordaje etnográfico de la alimentación durante el tratamiento oncológico



por **Candela Rocío Heredia**

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.
Instituto de Investigaciones Gino Germani/
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
<http://orcid.org/0000-0002-4571-984X>
candelarheredia@gmail.com

RESUMEN

La experiencia de enfermar de cáncer en la infancia y transitar terapias biomédicas y psicológicas acarrea numerosos cambios en la cotidianeidad, así como también continuidades con los modos de vida previos al diagnóstico. En este artículo se describen y analizan los cambios y permanencias en el acto alimenticio de los niños con cáncer. A partir de un trabajo de campo etnográfico en un hospital público de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2018 se indaga en las tensiones entre la dieta con bajo contenido microbiano propuestas por la *expertise* médica y las nociones de las familias de lo que es un alimento “saludable”, inocuo y que “fortalece” a los niños. También se describen los múltiples problemas que tienen los niños al momento de ingerir alimento.

Palabras clave: Cáncer, Niñez, Alimentación, Etnografía.

Childhood cancer and commensality. An ethnographic approach to feeding during oncological treatment

ABSTRACT

The experience of being ill with cancer in childhood and going through biomedical and psychological therapies, brings many changes in everyday life, as well as continuities with lifestyles prior to diagnosis. This article describes and analyzes the changes and continuities in what children with cancer eat. Based on ethnographic fieldwork conducted in a public hospital of the Province of Buenos Aires during 2018. I researched the tensions between diets based on low microbial content based on medical expertise and the notion of what families considered healthy, harmless and providing strength to children. The paper also describes the multiple problems that children encounter with eating.

Keywords: Cancer, Childhood, Food, Ethnography.

RECIBIDO: 18 de noviembre de 2022

ACEPTADO: 5 de mayo de 2023

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Heredia, Candela Rocío (2023). Cáncer infantil y comensalidad. Un abordaje etnográfico de la alimentación durante el tratamiento oncológico. *Etnografías Contemporáneas*, 9 (17), 26-50.



Introducción

“Como bien sin problemas”, me dijo Flor, una niña de ocho años con leucemia en el hospital, acostada en su cama y con una sonda nasogástrica que salía de su nariz. Le pregunté cómo se sentía la sonda y si comía por ahí. “Solo tomo leche por acá [...] Se siente frío cuando pasa”.¹

Flor, y tantos otros niños² al enfermar de cáncer comienzan a comer distinto. Comen en la cama de un hospital, por sonda. Pero también comen distinto porque tienen una dieta establecida por los médicos sobre cómo deben hacerlo sin riesgo de infecciones (“dieta con bajo contenido microbiano”), dejan las frutas y verduras crudas y recomiendan alimentos frescos, nutritivos y “seguros”. Al tiempo que comen distinto, conservan sus hábitos alimenticios previos al diagnóstico: muchas veces hay continuidad en el consumo de bebidas azucaradas y *snacks*. Estos tipos de alimentación son etiquetados y connotados de manera diferente según los actores.

El objetivo de este artículo es analizar la comensalidad de los niños en relación al tratamiento oncológico, poniendo el foco en las maneras de significar los alimentos según los actores y en las problemáticas ligadas al acto de comer en el hospital. El texto aborda la alimentación de quienes enferman de cáncer en la infancia y están en un efector público de salud de alta complejidad. Se analiza el papel de la alimentación desde una perspectiva antropológica problematizando la unicidad o discrepancia en los criterios sobre lo considerado “saludable” o “mejor” para esta población (niños con cáncer). Lo expuesto aquí es parte de una investigación mayor (tesis doctoral) que indaga las vivencias del cáncer infantil (Heredia, 2022).³

En muchos países el cáncer es la segunda causa de muerte en niños mayores de un año, superada sólo por los accidentes. Anualmente se diagnostica cáncer a aproximadamente 280.000 niños/adolescentes de entre 0 y 19 años. En los países de ingresos altos, más del 80% de los niños afectados de cáncer se curan, pero en países de ingresos medianos y bajos la tasa de curación es de aproximadamente el 20% (PAHO 2021). En la Argentina, según el Registro Oncopediátrico Hospitalario Argentino se producen anualmente 1.322 casos de cáncer en niños entre 0 y 15 años de edad (promedio del 2000 al 2016). El 74% de los casos registrados se tratan en hospitales públicos, y 4 de cada 10 (44%) en algún momento de su tratamiento deben trasladarse a centros de mayor complejidad (Moreno, 2018).

Para indagar lo que sucede con la alimentación de los niños que enferman de cáncer, las explicaciones que siguen se valen de algunas discusiones enmarcadas en estos campos de conocimientos (que nunca son completamente herméticos): la antropología de la niñez (Cosse et al., 2011; Couto y Borges, 2018; Leavy y Szulc, 2021; Llobet, 2011; Szulc, 2006, 2019; Szulc et al., 2009), la antropología de la salud (Epele, 2017; García et al., 2017; Kalinsky y Arrue, 1996; Kleinman, 1980, 1997; Young, 1982) y la antropología alimentaria (Aguirre, 2010, 2017;

1 Se volverá sobre esta escena al final del artículo.

2 Se utilizará el morfema “e” con intenciones de crear un texto con “lenguaje inclusivo de género”. Dicho lenguaje busca escapar del sistema binario español. El binarismo es la base del sexismo, la homofobia y la heteronormalización; por lo que buscamos con el lenguaje inclusivo, afianzar nuevas formas no-opresivas de pensar los géneros.

3 El proyecto contó con la aprobación del comité de ética de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Todos los nombres de personas e instituciones que figuran aquí han sido alterados, a fin de preservar el anonimato de los sujetos.

Contreras y Gracia-Arnaiz, 2005; Ferreira Lopes, 2012; Gracia-Arnaiz, 1996). En este estudio fue importante y necesario tomar la interlocución legítima con los niños: son quienes dicen activamente lo que piensan, se posicionan, actúan según sus criterios, resuelven problemas prácticos de su salud, toman decisiones y asumen riesgos importantes. En ese sentido, se dialoga con producciones de la antropología de la niñez que también visibilizan la agencia social de los niños, pero reconociendo las condiciones estructurales y materiales que la limitan. En este estudio también fue importante concebir la enfermedad como una producción social, donde los individuos se asumen como enfermos de acuerdo con proposiciones o generalizaciones sobre la enfermedad, explícitas o tácitas, existiendo etiologías, tiempos, síntomas, curso de la enfermedad y tratamientos disímiles para cada grupo social. En ese sentido, la antropología de la salud ha sido de gran importancia al considerar, en la experiencia de enfermar, los significados intersubjetivos, el cuerpo como fuente creativa, las prácticas, representaciones y narrativas. Además, en las sociedades occidentales se ha vuelto imprescindible reconocer el predominio biomédico del modelo de atención y el papel de los hospitales como lugar privilegiado donde resolver problemas de salud (Menéndez, 2003). En esta investigación que se pregunta por la alimentación en un hospital, desde la perspectiva de los sujetos, fue necesario reconocer que las prácticas alimentarias no responden tan sólo a la necesidad biológica de llenar el cuerpo de combustible (como propondría una visión mecanicista del organismo humano), sino a las condiciones materiales y las representaciones simbólicas que articulan las relaciones sociales; por esta razón se ha dialogado con producciones de la antropología alimentaria.

El estudio es de carácter etnográfico. Se entiende a la etnografía como método, enfoque y texto; y al trabajo de campo como relación social y como articulación de las situaciones de interacción (Guber, 2004, 2011, 2013). En el texto etnográfico, las operaciones de descripción y análisis no constituyen “niveles” distintos en la estrategia narrativa, ya que es mediante la propia descripción que se construye (analiza y explica) el aspecto vivo de esa experiencia vincular que es el trabajo de campo (Quirós, 2015). En este artículo se encontrarán minuciosas y largas descripciones de escenas las cuales condensan el análisis y hacen al argumento del trabajo que busca una aproximación a la comprensión de la alimentación en el cáncer infantil, desde la perspectiva de quienes lo viven intersubjetivamente (niños, familias y personal de salud).

El trabajo de campo se realizó en un hospital público de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) durante todo el año 2018 en el sector de Hematología pediátrica. En dicho hospital se atiende mayoritariamente a sectores populares de la Provincia y del interior del país.

Uno de los espacios del hospital donde realicé trabajo de campo fue en la sala de juegos. La sala estaba a cargo de una fundación, que aquí llamaremos Fundación Dumont.⁴ Si bien el hospital es público ha “terciarizado” la sala de

4 La fundación ha editado libros orientados a niños con cáncer, familias y personal de salud a modo recreativo e informativo que contienen imágenes. La imagen 1 es de un libro de colorear que la fundación entregaba a niños y la imagen 2 es de un libro destinado a los padres y madres.

juegos al colocar su creación, sostenimiento y gestión bajo responsabilidad de la fundación. Esta, como la mayoría de las ONG, recibe donaciones de particulares y empresas, y con esos fondos ha equipado la sala de juegos con juguetes, mesas, sillas y alimentos para armar desayunos. También cuenta con voluntarias que sirven los desayunos, juegan con los niños, conversan con las familias y preparan actividades recreativas. Además, tiene un equipo de psicólogas *ad honorem* que trabajan en el sector.

Fue mediante esta fundación, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida de los niños con cáncer, que llegué al hospital. Conversé con personas de la fundación y les pedí permiso para hacer observaciones en la sala que estaba a su cargo. Así fue que pasé gran parte del tiempo mientras jugaba con niños en la sala, conversaba con las familias y colaboraba en el cuidado infantil. Durante el tiempo que estuve allí fui en gran medida asimilada como “voluntaria de la fundación”.

El artículo se compone de cinco apartados. En el primero, titulado “Indicaciones médicas” se describe la normativización dietética y el régimen alimentario que introducen a los niños. Lo denominado “Medicalización de la alimentación” (Ferreira Lopes, 2012; Gracia-Arnaiz, 2007) y su particularidad en el cáncer infantil es desarrollado aquí. En el segundo apartado, “Falla institucional” se expone la distancia existente entre lo que preconiza la institución sanitaria y lo que efectivamente puede otorgar. Aquí se intentan analizar los motivos por los cuales se hace presente dicha distancia entre la alimentación que se espera en el mismo hospital y que la misma institución no puede brindar. Pero por sobre todas las cosas, en esta sección se coloca el foco en cómo las personas agenciaron para saltar tal distancia. En el tercer apartado, “Dificultades al comer” se describen los problemas concretos que tienen los niños para ingerir alimento mientras se encuentran en tratamiento oncológico, principalmente la mucositis y los tumores. Luego de adentrar en el desarrollo de las indicaciones médicas y los problemas en su puesta en práctica se introducen los “otros” criterios alimenticios que no son los biomédicos. Por eso en el cuarto apartado, “Coca-cola, *snacks* y fruta” se describen las tensiones entre la dieta con bajo contenido microbiano propuestas por la *expertise* médica y las nociones de las familias de lo que es un alimento inocuo y que “fortalece” a los niños. En el trayecto final del artículo se da lugar a las condiciones de vida de los niños y sus elecciones alimenticias: “Desigualdad y agencia” es el último apartado y allí se describe la precariedad en la que se acciona en asuntos sobre alimentación. Finalmente se culmina con algunas reflexiones abiertas para continuar pensando el cuidado, la alimentación y el papel de los niños en nuestras sociedades.

Indicaciones médicas al comer

Una mañana jugaba con Flor, la niña de ocho años con diagnóstico de leucemia. Jugábamos a las cartas en su cama. De fondo sonaba una bomba de medicación. Entró una mujer de ambo blanco, cofia, guantes, empujando un mueble metálico con rueditas, con cajas de telgopor blanco encima del mueble. Le entregó una caja a Flor y le dio además un paquetito envuelto en papel aluminio. “¿Qué será?”,

le pregunté a Flor. “Es huevo”, me contestó. “A ver...”. Flor desenvolvió el paquete y efectivamente era un huevo duro. Entró entonces un médico. “¿Por qué no estás comiendo?!” le dijo mientras la miraba fijo. Flor sonrió [ese médico solía hacer bromas y por momentos costaba identificar cuándo no estaba bromeando]. “No me estoy riendo”, le dijo serio y se fue.

La comida hospitalaria es previsible para les niñes. Quienes pasan mucho tiempo en internación suelen comer con desgano por la rutinización de la escasa variedad. Pero para les mediques es muy importante que les niñes coman y se lo indican con autoridad. Y no sólo les mediques vigilan que coman y el tipo de alimento que consumen, también otros profesionales lo hacen.

En una ocasión fui a ver a Juliana (de ocho años con diagnóstico de osteosarcoma) a su habitación. Justo llegaron dos trabajadoras sociales. Las tres conversamos con la niña. Nos mostró fotos de su familia que tenía en su cuenta de Facebook. Nos mostró las fotos de los dibujos animé que hacía su hermano y fotos de la comida de su abuela. Había fotos de fideos y raviolos caseros y de una tarta de duraznos. Y una foto de una torta de chocolate y frutillas. “Pero vos no podés comer la frutilla, se la sacás...”, dijo la trabajadora social. “¿Pero la de lata, sí!”, contestó Juliana.

Les niñes aprenden de las indicaciones médicas y saben en qué consiste su dieta con bajo contenido microbiano. Por eso Juliana sabía que no podía comer frutilla cruda, pero sí podía comer aquella enlatada. Ella lo decía en una interacción (como suelen ser las ocurridas en el hospital y más aún en el sector de pediatría) donde aparecía el modo imperativo: “no podés”.

El modo imperativo es característico del proceso de “medicalización de la alimentación”. Este es el hecho de pensar/tratar la alimentación como la ingesta de propiedades nutricionales, privilegiando las funciones biológicas de los alimentos. La normalización y normativización dietética, la nutridietización, la alimentación como régimen, la educación nutricional por parte de los profesionales de la salud, la distinción de “alimentos saludables” o “no saludables” (“riesgosos”) y la regulación del peso son elementos del modelo medicalizado de la alimentación, propio de la larga trayectoria de la medicina occidental (Gracia-Arnaiz, 2007). En términos generales, las poblaciones nos vemos reguladas por los preceptos dietéticos de este modelo, no obstante, “algunas personas con enfermedades crónicas saben que deben cuidar su cuerpo «más que otros», y saben lo que supone seguir una dieta por imperativos de salud, más allá de «meras» recomendaciones” (Masana, 2012, p. 90). Ese es el caso de les niñes con cáncer, que además de tener el imperativo de hábitos alimentarios saludables se les suma otro conjunto de pautas para evitar infecciones.

La serie de indicaciones médicas para prevenir las infecciones en niñes con cáncer están basadas en estudios científicos y versan sobre la ventilación, las plantas, áreas de juego y juguetes, visitantes, cuidado de la piel, de la boca, la alimentación, infecciones relacionadas con el catéter, microorganismos resistentes a fármacos e infecciones nosocomiales específicas. Estas pautas están destinadas a reducir el número y la gravedad de las infecciones hospitalarias y en domicilio (Dykewicz, 2001). Específicamente se recomienda el consumo

de agua hervida y alimentos cocidos para los personas inmunocomprometidas (Paganini y Santolaya de P., 2011). Las frutas y verduras crudas quedan por fuera de la dieta. Un cuadernillo de la fundación Dumont sobre alimentación (escrito por una médica pediatra y dirigido a familiares de niños con cáncer) indica expresamente “las verduras deben ser lavadas y cocidas, no se pueden comer crudas”. Y en relación a las frutas, señala que sólo algunas (las de cáscara gruesa e indemne) pueden comerse crudas, previo doble lavado (el primero de ellos, con agua y lavandina).

El cuadernillo de alimentación de la Fundación Dumont cuenta con más páginas de la misma naturaleza: indicaciones detalladas de qué y cómo comer para evitar problemas de salud. Es un cuadernillo de índole biomédica que intenta resguardar la salud de los niños con cáncer, y educa a quienes deben preparar la comida, almacenarla y/o comer con ellos.

No consumir fiambres crudos ni embutidos de ningún tipo [...] El mate cebado puede tomarse en forma individual, utilizando agua previamente hervida. No se puede compartir [...] Las carnes, pollos, pescados, huevos, cuando están crudos, son los alimentos que tienen mayor cantidad de gérmenes, se deben comer bien cocidos y mientras estén crudos deben ser refrigerados con la precaución de que estén alejados de los otros alimentos que ya están listos para comer. Cuando se cocinan alimentos que van a ser ingeridos más tarde, conviene no dejarlos enfriar a temperatura ambiente sino en la heladera [...] Los alimentos cocidos no se deben guardar en heladera por más de 48hs. Antes de comerlos se aconseja recalentar con alta temperatura y en forma uniforme. (Fundación Dumont, 2007, p. 7)

Existe entonces una prescripción de un conjunto de pautas relativas a los tipos de alimentos, su cocción y almacenamiento. Estas pautas se suman a las nutricionales genéricas. Todas se realizan en nombre de una salud exenta de riesgo.

El modo imperativo, propio de las prescripciones, suele aparecer en el juego infantil. Un día emergió mientras jugaba con Guido, un niño de cuatro años. Teníamos frutas y verduras de juguetes sobre la mesa. Él me dio un canasto pequeño de plástico rosado y me dijo: “Vas a tener que comer solo hamburguesa y pizza”. Y colocó en el canasto algunas de esas frutas y verduras, pero que en el juego parecían transformarse en la comida que él me indicaba. “Y vas a tener que comer solo cosas calentitas como chocolatada”, me dijo con el dedo índice hacia arriba.

El modo imperativo aparece en la relación con los profesionales y en el juego. El modo imperativo es un modo gramatical empleado para expresar mandatos, órdenes, solicitudes o deseos. En los momentos observados se utilizó por los adultos para comunicar pautas médicas y buscar su obediencia. Aparece el mandato de comer porque comer es interpretado como una ingesta nutricional necesaria para la salud. Por eso muchos niños, como Flor, reciben la indicación de ingerir alimento. Además, los niños como Juliana saben cuál es el mensaje médico-específico sobre su comida: qué comer con el debilitamiento del sistema inmunitario por quimioterapia. El mandato, la obediencia y la reproducción de las indicaciones dietarias está presente en las salas de internación. Pero también

están presentes las “fallas” de esas indicaciones que acontecen cuando la institución da una indicación que ella misma no puede cumplir.

Falla institucional

Zaira tenía el pelo lacio negro, era alta y con sobrepeso, tenía catorce años, síndrome de Down, era celíaca y tenía leucemia. La madre le controlaba todos los días la glucemia. “Yo tengo tres hijas más. Una de 35, otra de 33 y otra de 25. Zaira nació mucho después, cuando yo tenía el DIU para no quedar embarazada. Y bueno, yo ya tenía la clínica y todo para sacármela a los tres meses de embarazo. Pero mis hijas me dijeron que lo querían tener, que querían tener un hermanito. Ahora es una carga para ella [Zaira], que es la que sufre. Y para mis otras hijas, porque el día de mañana cuando yo no esté, la van a tener que cuidar ellas”, me dijo la mamá de Zaira mientras tomábamos un mate cocido. Le ofrecí algo a Zaira. “Preparale un té con una cucharadita de azúcar”, me dijo la mujer. Así lo hice y se lo di. Zaira dio un sorbo largo. “¿El azúcar que le pusiste es sin tacc?”.⁵ “No sé”, le dije y le pedí disculpas. “Porque si come comida con tacc o contaminada a ella le agarra diarrea”. Busqué el envoltorio de azúcar, pero no lo encontré. El azúcar estaba en un tupper transparente. “En enfermería siempre se olvidan que es celíaca y no le dan la comida que tiene que comer. Por eso cuando está internada, yo le traigo su comida, porque si no, no come”. Sacó unos grisines de su cartera y los puso sobre la mesa. “Trae seis grisines y mirá lo que cuesta”. El paquete tenía un sticker que decía “\$98”.⁶ “Hay más baratos pero a ella le gustan estos. Los otros no los come... la pensión de ella apenas me alcanza para su comida”.

Pasaron algunas semanas cuando volví a encontrarme con Zaira y su madre en el hospital de día. Su madre me dijo lo siguiente:

Estuvo internada Zaira. Y como siempre, no le trajeron la comida de ella, le trajeron cualquier cosa. Y ella no puede comer cualquier cosa. No puede comer comida contaminada, imagínate que en casa tenemos otro horno y otras ollas para ella para que no se contamine su comida. Y acá no la cuidan. Entonces dijimos que nos la íbamos a llevar a casa. Y preparamos todo, el bolso, todo, y dijimos que nos íbamos. Y recién ahí nos trajeron comida no contaminada. Recién ahí. Imagínate. Te dicen que no traigas comida de afuera, pero acá tampoco le dan la comida ¿Entonces? Y ella ve comer y quiere comer. Ni yo puedo comer en frente de ella. Cuando estuvo internada vivió a té y galletitas porque no le traían su comida. Y yo también estuve sin comer porque no podía comer en frente de ella ni podía dejarla sola para salir a comer.

La comida hospitalaria tiene sus complicaciones para quienes poseen características distintas a la mayoría, como la celiaquía. Y, si bien desde la institución se indica un tipo de alimentación para determinado diagnóstico (comer sin TACC para las personas con celiaquía), no siempre la institución brinda ese alimento de manera regular.

5 Sin trigo, avena, cebada y centeno.

6 Equivalente en ese momento a 2.5 dólares.

En un trabajo anterior, en el que analicé el origen del dolor encontré que les niñas sufrían dolor cuando se les indicaban pautas de analgesia (como morfina endovenosa), pero el hospital necesitaba liberar camas y les daban el alta apresurada, lo que no cumplía con sus propios protocolos de analgesia y generaba otra pauta (como irse con ibuprofeno vía oral a sus casas en vez de morfina en el hospital).

El hospital, con sus protocolos de analgesia a seguir en tiempos determinados, entra en contradicción con su propia posibilidad de seguirlos. Por un lado, se establecen tiempos de suministro; pero por el otro, se establecen tiempos de internación. Estos tiempos no siempre se traslapan. Para “liberar camas” se da el alta temprana, aunque esto vaya en contra de los protocolos preconizados. (Heredia, 2019, p. 119)

Existe una coincidencia entre los protocolos de analgesia y los de alimentación. La coincidencia es una lógica hospitalaria que se caracteriza por una falta de superposición entre lo que dice (la propia institución) que debe hacerse en el hospital y lo que efectivamente se hace. Existe un desfase entre lo que indica, lo que puede y lo que habilita. En este caso se indicaba a Zaira la alimentación sin TACC en internación, pero tampoco se la daban y no habilitaba a que se la traigan de afuera del hospital. Por falta de recursos materiales, por falta de logística y organización, o por otros motivos aparece el desfase en su lógica que clausura las posibilidades de resolución y lo que queda es el problema sin resolver. En estos casos el problema se traduce en padecimiento: del dolor para el caso trabajado anteriormente, o de hambre para el caso de Zaira y su madre. Se puede conceptualizar esta generación de problemas como resultado de un “fallido”. En los estudios de la burocracia se intenta entender los “fallidos del estado” como una producción misma de las trayectorias de poder y puede observarse tanto en la arbitrariedad como en la indiferencia de las prácticas cotidianas que reproducen el padecimiento. Dicho de otro modo, no sorprende que fallen las instituciones estatales. Ese funcionamiento “fallido” es una cristalización de luchas entre distintos actores y proyectos de dominación en contextos específicos (Gupta, 2012; Herzfeld, 1993; Walker, 2007). Las políticas, programas y/o prácticas de (en) las instituciones estatales fallan. En el hospital, la alimentación planificada para algunes falla.

“La indiferencia institucionalizada se expresa en la actitud pasiva del sistema de salud frente a los problemas estructurales que afectan la reproducción humana como proceso global” (Anderson, 2014, p. 119) y que se particulariza en contextos y problemas específicos. El acceso a una alimentación considerada saludable es un problema global. Y particularmente en el hospital donde realicé trabajo de campo, Zaira tuvo problemas para acceder a una alimentación nutritiva y sin TACC. Esto sucedió todos los días en que me encontré con ella. A veces sólo se demoraba más que el resto de la comida de otras niñas. A veces era muy sencilla, sin variedad de alimentos y poca calidad nutricional. Y otras, como en la internación relatada por la madre, podría pasar un día entero sin recibir comida.

Pero como las lógicas no son aisladas, sino que conviven con otras, aparece otra en escena. Aparece la de aquella mujer que amenaza con la “fuga

hospitalaria” para conseguir quebrar los resultados de la “falla” del hospital, que es indiferente o arbitraria, que genera “problema” y “padecimiento”. Ella decía “dijimos que nos la íbamos a llevar a casa. Y preparamos todo, el bolso, todo, y dijimos que nos íbamos. Y recién ahí nos trajeron comida no contaminada”. En lo acontecido no aparece facilitada la alimentación “especial” (sin TACC y sin contaminación) aunque se la indica desde la misma institución. Entonces se la “arranca” con astucia. El ingenio se pone a disposición de la resolución del problema: Zaira comería su alimento afuera del hospital, o la medida sería eficaz para presionar a la institución y le traerían su comida. En lo que respecta a algunos problemas de acceso a la alimentación necesaria, y en general “en el desarrollo de los itinerarios terapéuticos, se revela la capacidad de agencia de los sujetos, particularmente de las madres, quienes mediante el despliegue de tácticas y estrategias se convierten las figuras centrales del proceso de atención de los niños” (Brage, 2018, p. 55).

Así como hay problemas de acceso y en ocasiones se genera indiferencia institucional hacia ellos, también aparece la agencia de familiares (en general mujeres) que logran resolverlos. Para quienes pasan largo tiempo en la institución de salud, este tipo de lógicas que habitan el espacio son conocidas. No obstante, los fallidos del hospital no son los únicos inconvenientes al momento de comer.

Dificultades al comer: obstáculos prácticos-actuales y potenciales-futuros

Juliana (aquella niña que sabía que no podía comer frutilla cruda) tenía una infección por la que tenía que estar siete días con antibióticos. Fui a su habitación para saber si quería jugar. Pero ella estaba por almorzar. Entró la mujer de ambo blanco, cofia y guantes que repartía comida en cajas de telgopor. La tía de Juliana recibió una de esas cajas y la abrió. Cortó el trozo de pollo hervido que allí había y se lo dio a Juliana, que no quiso comerlo. Le dio un poco de pan entonces. Juliana cortó un pedazo pequeño y se lo metió a la boca, masticó pocas veces y enojada gritó fuerte: “¡No puedo!” y lo escupió. “Bueno, tranquilízate, ahora viene la abuela que te fue a comprar helado”. “Seguro que se perdió”, contestó Juliana. “¿Cómo se va a perder?”, la increpó la tía. “¡Si siempre se pierde!”, gritó la niña. “¡Bueno, basta!”, gritó más fuerte la tía. Juliana cruzó los brazos y se acostó violentamente en la cama donde estaba sentada. A los minutos llegó la abuela. “Tardé porque me perdí”, dijo la señora. “¡¿Viste que te dije?!” volvió a gritar Juliana. “¡Basta!”, la retó una vez más la tía y agarró el helado Torpedo de frutilla que traía la abuela del kiosco. Lo abrió y se lo dio a Juliana. Ella lo lamió un poco y volvió a gritar: “¡Ay, no puedo!”, con tono irascible. “Bueno, dame, lo guardamos y después lo comés”, le dijo la mujer. Había una heladera con congelador en el sector (comprada por la Fundación Dumont) disponible para que les familiares conserven su comida. Una enfermera, que estaba reacomodando una bomba de medicación de un niño de la misma habitación vio esa última escena y le preguntó a la niña si seguía con llagas. “¡¿Y a vos qué te parece?!”, le gritó a la enfermera y después volvió a cruzar los brazos y a acostarse bruscamente en su cama.

Las llagas que presentaba Juliana era la manifestación de la mucositis. Se

denomina mucositis oral a la inflamación de la mucosa de la boca que abarca desde un enrojecimiento hasta úlceras graves, resultado de la complicación debilitante de la quimioterapia o radioterapia (Figueiredo et al., 2011; Pabón y Camacho, 2017; Zambrano et al., 2008). Su prevalencia está entre el 40 al 76% en las personas en quimioterapia (Pabón y Camacho, 2017). En niños es mayor que en adultos. En un estudio en México se determinó que el 73% (n = 307) de los niños en tratamiento lo desarrollaron (Palomo-Colli et al., 2019). “Uno de los síntomas de la mucositis es el dolor y este se produce cuando las superficies que recubren la boca y la lengua se enrojecen, se inflaman y se ulceran” (Pabón y Camacho, 2017, p. 39). “El dolor debido a la mucositis es la causa más comúnmente identificada de ingesta inadecuada de alimentos en los niños, seguida de náuseas y vómitos, alteración del gusto, pérdida del apetito y alteración del olfato” (Klanjšek y Pajnikihar, 2016, p. 31). Hay numerosas investigaciones que indagan las condiciones de la mucositis, el dolor, su vínculo con la quimioterapia y la alimentación. Lo que es pertinente resaltar en esta escena de campo, son los intentos sistemáticos por comer “a pesar de”.

“La responsabilidad de hacer que le niño coma es angustiada para muchas madres y padres” (Skolin et al., 2001, p. 135), también para tías y abuelas, enfermeras y quienes se ocupen del cuidado. Desde la antropología alimentaria se porta la premisa de que “el mundo de la comida es un territorio plagado de sentidos y de símbolos mediante los cuales las comunidades crean y reproducen sus identidades” (Yankelevich, 2010, p. 184). Como se sostuvo anteriormente existe una “alimentación para niños con cáncer” (producida en la cocina del hospital, servida en la cama, con bajo contenido microbiano, etc.) que es un rasgo de identidad para “niños con cáncer”. Y en este contexto, perseverar en los intentos de comer tiene un sentido particular. No poder comer es un problema y/o un signo de problema.

Las preocupaciones fisiológicas básicas, como la caída del cabello o la incapacidad temporal para ingerir alimentos sólidos, no solo son un problema en sí mismo, sino también en relación con otros problemas potenciales o pasados. Cada problema está conectado con los anteriores, por lo que hay preocupaciones acumulativas que se desarrollan y resurgen constantemente durante estas largas hospitalizaciones. (Wainer 2015, 292)

Poder comer es una acción que tiene continuidad con lo que se hacía antes del cáncer. Antes de estar bajo tratamiento por cáncer, los niños y adolescentes comían. Podían masticar y tragar su alimento. Como también se dijo anteriormente, poder comer está relacionado a la salud, al ser “saludable”. A su vez, ser saludable implica otra serie de actividades como por ejemplo poder hablar, expresarse, sentirse bien, etc. No poder comer puede ser un signo de problema: si no se come porque se tiene llagas, se tiene dolor, molestias, la nutrición será débil, se está irritable, seguramente se tienen también dificultades para hablar, etcétera. Y esa cadena de problemas se enlaza con problemas anteriores o problemas que se piensan a futuro (dejar la escuela a la que se iba, pérdida de cabello, avance de la enfermedad, etcétera) lo que genera “preocupaciones acumulativas”.

Juliana intentaba comer. Con las llagas probó varios alimentos. No pudo. Entonces emergió el ingenio de mujeres-cuidadoras que buscan cómo hacerlo. Tal vez un alimento azucarado y frío podía resolver el problema de Juliana. Esta vez no resultó, pero se intentó.

La alimentación es muy relevante para niñas, adolescentes y sus familias. Pero como se viene describiendo/analizando, también lo es para el cuerpo médico. Tal es así que las dificultades alimentarias son tenidas en cuenta de manera prematura.

Un día llegué tarde a la sala de juegos y el grupo de psicólogas de la fundación conversaba sobre quién iría a ver a Gonzalo Pérez, un niño de dos años con un tumor en la cara. De esa reunión salían las siguientes frases: “me da impresión”, “yo lo vi, es horrible”, “enorme el tumor”, “sí, es impresionante”, “no, yo no puedo”. Hasta que salió la frase: “yo voy, no me da impresión”. Me acerqué y pregunté a quién irían a ver. “A un nene que tiene un tumor en la cara”. “¿Puedo ir?”, pregunté. “Vamos”, me dijo la psicóloga autora de la última frase. Y fuimos las dos a conocerlo. Fuimos a la sala de internación, entramos a su habitación. Fácilmente lo reconocimos. Saludamos a su madre y al niño que comía un puré de zapallo. Tenía un tumor del tamaño de un pomelo grande en un costado de su rostro. La piel encima de esa protuberancia se tornaba magenta y se le achicaba un ojo por eso. En esa oportunidad sólo nos presentamos nosotras y a la fundación.

Al día siguiente se hizo el “pase de pacientes” y un médico dijo al respecto:

Gonzalo Pérez. Es el bebé paraguayo. Tiene un tumor con un año de evolución. No es un diagnóstico sencillo. En Paraguay no dieron con el diagnóstico. Vino derivado y aún se está investigando. No sabemos, no es sencillo este tipo de tumor. Está con quimio intensa; con rayos y quimio. Si bien no sabemos aún el tipo de tumor, viene respondiendo al tratamiento. El gran problema que tenemos es que el tumor le deforma la cara y la sonda no entrará por el tabique. Por el momento está bien, con ingesta de semisólidos, pero si más adelante necesita una sonda no va a poder ser y tendremos que poner un botón gástrico. Hay que evitar eso. Estamos hablando con nutrición.

Y luego el médico añadió: “Tramitar un botón sin documento va a ser complicado... No tienen DNI. Fueron al Consulado, pero le pedían \$6300.⁷ Las trabajadoras sociales dicen que puede ser eximido del pago, que ellas estaban tramitando eso”.

Les mediques piensan prematuramente las dificultades alimentarias de las niñas. Tienen en cuenta los efectos de la enfermedad (como la desviación del tabique por el tumor), los efectos posibles del tratamiento (como la mucositis, pérdida del apetito, etc.) y los trámites que deberían comenzar para contar con el instrumental necesario para garantizar, a futuro, la alimentación. “La alimentación es más que nutrición. A través del acto de alimentarnos, nos nutrimos. Además, mediante la alimentación, también nos comunicamos, expresamos y relacionamos” (Aparici, 2017, p. 296). Les niñas necesitan nutrición como

⁷ Equivalente a 165 dólares.

condición *sine qua non* para la vida y debe garantizarse por algún medio (vía oral, por sonda o botón gástrico). Para los mediques, es algo que se planifica con nutricionistas y con las trabajadoras sociales porque la alimentación no es sólo nutrición. También es algo que se piensa, se planifica, se charla en el pase, se tramita y se interconsulta.

Para Marcel Mauss (1979) la alimentación es un “hecho social total”. Diversidad y complejidad caracterizan el hecho y para comprenderlo es necesario observar las relaciones e interacciones que lo componen. Algo sencillo como ingerir un alimento es un hecho que condensa un entramado de conexiones y, como veremos a continuación, de tensiones y confrontaciones.

Coca-cola, *snacks* y fruta

Existe una complejidad del fenómeno alimentario y de cómo los procesos macrosociales afectan las decisiones cotidianas de la gente (Bertran Vilà, 2010). “La gente no come lo que quiere, ni lo que sabe, sino lo que puede” (Aguirre, 2010, p. 97) (con su capital económico, cultural, etc.) bajo determinados patrones de consumo gestados históricamente. La tendencia al consumo de *snacks* y coca-cola que tienen las niñes en el hospital no es exclusivo de ellas, sino una característica de la población (más aún en la infantil y en situación de vulnerabilidad) en nuestro país, en el continente y en el mundo. Según un informe de la OPS sobre los productos ultraprocesados, las ventas per cápita de esos productos han ido creciendo rápidamente en América Latina y “actualmente se identifican los alimentos y bebidas ultraprocesados como productos particularmente obesogénicos y en general poco saludables” (OPS, 2019, p. 1), por su elevado contenido en azúcares libres, grasa total, grasas saturadas y sodio, y un bajo contenido en proteína, fibra alimentaria, minerales y vitaminas, son más hiperglucémicos, sacian menos y a menudo están concebidos para inducir a un consumo excesivo (en comparación con otros productos no-ultraprocesados) (Bielemann et al., 2015; Monteiro et al., 2010; Moubarac et al., 2013; OPS, 2019; Steele et al., 2016).

El comer es un proceso complejo que trasciende al comensal, lo ubica espacio-temporalmente con otros, al compartir, transformar y crear (concreta-simbólicamente) “su” comida. Los sujetos comemos lo creado por la sociedad que habitamos, que en un momento histórico produce, distribuye y legitima aquello considerado “bueno para comer” (Aguirre, 2017). En lo que atañe a nuestra sociedad, es posible afirmar que, con la revolución industrial se creó una relación absolutamente nueva entre población, producción, distribución y consumo alimentario. La industria redujo al comensal a comprador de mercancías alimentarias, al dirigir publicidad y medios masivos para crearle sentido a lo que le conviene vender (energía barata). En nuestro país, por ejemplo, en la Segunda Encuesta Nacional de Nutrición y Salud realizada en 2019 se corrobora la influencia en el comportamiento de compra que tiene la publicidad, promoción y patrocinio de los alimentos, observándose que una cuarta parte de los adultos refirió haber comprado un producto porque lo vio en una publicidad en la última semana (ENNyS 2, 2019). En la Argentina, el 46% de las niñes y

adolescentes refirió haber consumido bebidas artificiales con azúcar al menos una vez al día.⁸ El 26,5% de niños de 2 a 12 años refirió haber consumido productos de copetín (papas fritas, palitos de maíz, etc.) dos veces por semana o más, si se toman como referencia los últimos tres meses.⁹ En relación al consumo de golosinas (caramelos, alfajores, chupetines, chicles, barras de cereal, etc.), 6 de cada 10 niños de 2 a 12 años y 5 de cada 10 adolescentes de 13 a 17 años consumen dos veces por semana o más. Este elevado consumo de alimentos ultraprocesados y bebidas azucaradas que en general tienen niños y adolescentes está presente en el hospital.

Para Miriam Bertran Vilà (2010) la alimentación es un rasgo y un elemento integrador o diferenciador a otro grupo. Del estudio de Jeffrey Pilcher (2001) (historiador norteamericano que analiza el papel de la comida en la construcción de la identidad nacional mexicana) ella resalta la idea de que la alimentación tiene un papel muy importante como marcador social en la sociedad novohispana. En el caso mexicano, los indígenas usaban la alimentación como rasgo integrador cuando querían aparentar no serlo y pertenecer a otro estrato. “Para pasar de indígena a mestizo urbano era suficiente con vivir en la ciudad y empezar a comer pan de trigo y vino” (Bertran Vilà, 2010, p. 401). La alimentación es un rasgo de identidad.

Si se piensa en “niños con cáncer bajo tratamiento de radioterapia y/o quimioterapia” como un grupo integrado por un tipo de alimentación (la alimentación común) debería pensarse su alimentación como la indicada biomédicamente. Es decir, desde la perspectiva médica que los identifica con un diagnóstico y un tratamiento, y basados en conocimiento científico sobre nutrientes e higiene, les niños deberían comer de una forma determinada, como se refleja en los cuadernillos que brindan a familiares y en los libros para colorear.

Los niños, como se ilustra en la imagen 2, comen en la cama cuando están en internación. Y en sus casas lo hacen bajo las numerosas pautas médicas. Esa alimentación los caracteriza de algún modo. Pero como muestran también los datos etnográficos, no se siguen fielmente esas indicaciones.

Una mañana, como tantas otras, conversábamos en la sala de juegos con unas mujeres-madres. Estábamos haciendo pulseras de mostacillas con Nuria, más conocida como la “mamá de Daiana” (niña de cinco años con diagnóstico de leucemia), y Carolina, la mamá de los mellizos Damián y Oliver (también de cinco años y uno de ellos con leucemia). Daiana le había pedido a su madre que hiciera una pulsera para su hermana menor que en pocos días cumpliría tres años. “Esta salió con el mismo carácter mandón del padre”, decía riendo la mujer. Carolina, estaba embarazada y se sentaba con la panza sobresaliendo y la cabeza levemente inclinada hacia atrás. Hacía esfuerzo para llegar a la mesa y recoger unas mostacillas que luego atravesaba con tanza. Las tres conversábamos y hacíamos pulseras. Les niños jugaban.

8 En los dos quintiles más bajos los valores superaron al total nacional y fueron más de 2 veces mayores que el registrado en el quintil más alto.

9 En el quintil más bajo de ingresos del hogar se evidenció un consumo de productos de copetín 2 veces mayor que en el quintil más alto (22% vs 10,5% respectivamente).



Como estoy internado, me traen la COMIDA A LA CAMA.

Imagen 1. Dibujo para colorear. Comida en la cama.
Autor: Fundación Dumont

“Yo, a Oliver, un poquito de fruta le doy”. “Yo la verdad que a Daiana también le doy fruta, porque ella tiene que estar fuerte para soportar la quimio. Y la fortaleza que tiene ella es impresionante, no porque sea mi hija, ¿eh? No lo digo porque sea mi hija, pero la fortaleza de Daiana es impresionante”. “Sí, ellos tienen que estar fuertes”, decía Carolina. “¿Cómo no le voy a dar fruta?”, preguntaba Nuria.

Ambas fueron llamadas luego por teléfono (del sector médico de oncología) y salieron de la sala. Yo seguí charlando con otras madres y jugando con algunas niñas. Llegó un preadolescente. Conversé con la madre. “Veníamos recién para acá y él veía a todos los chicos pelados y me preguntó si él estaba pelado de chico. Ya no se acuerda. Él arrancó la quimio a los cuatro, terminó cuando tenía seis. Dos años duró el tratamiento. Ahora viene dos veces al año para control... Él era chico [...] y lloraba porque quería fruta. Yo solo le daba media banana una vez al mes”. Conversamos un largo tiempo, hasta que también la llamaron por teléfono para retirar los estudios de su hijo. Al terminar la mañana decidí ir al hospital de día a ver a Daiana.

Fui al hospital de día a llevarle un dibujo y lápices para colorear. Ella estaba allí con Nuria. Nuria me dijo que iría a comprar algo para almorzar y que si podía cuidar de Daiana un tiempo. Le dije que sí y ella se fue, pero no antes de prometerle a Daiana “te voy a traer papitas y coca, ¿bueno? Mamá va a buscar papitas y coca y ahora viene”. Me quedé pintando con la niña mientras le pasaban la “quimio”. Sentadita en un gran sillón, pintaba con una mano mientras en la otra tenía una vía por la que entraba la medicación. Terminamos el dibujo. Luego cantamos muchas veces una misma canción. Pasados unos veinte

minutos aproximadamente, su sangre empezó a aparecer por la vía. La medicación endovenosa se había acabado. Llamé a la enferma que desconectó la sonda. Daiana preguntó por su mamá con voz quebrada. “Ya debe estar por venir tu mamá”. Y al poco tiempo llegó. Le dio una gran bolsa de papas fritas y una botella pequeña de Coca-cola. “Traje para almorzar”.

A pesar de las indicaciones médicas de evitar la ingesta de fruta cruda para evitar infecciones, la mayoría de les niñas consumen. Esta práctica de dar fruta es comentada entre familiares, pero ocultada a les mediques. Cuando Nuria y Carolina se referían a “le doy fruta” parecían referirse a la fruta cruda y no a la cocida (a la cual se refieren especificando su cocción: “manzana al horno”, “pera hervida”, “compota de...”). Sin presencia del personal de salud que pudieran señalar el acto como incorrecto y en una charla distendida, las mujeres comentaban que daban fruta a les niñas y que eso colaboraba en la *fortaleza* que debían tener para soportar el tratamiento: “ellos tienen que estar fuertes”.

El tratamiento de quimioterapia y radioterapia para el cáncer produce alteraciones no sólo en el tipo de alimentos que se ingiere, sino en la comensalidad. Las investigaciones aseveran que en niñas bajo tratamiento contra el cáncer hay una disminución del disfrute de la comida y que se debe a las alteraciones del paladar, a la pérdida de apetito, inflamación de la mucosa oral, náuseas y vómitos (Cicogna, Nascimento, y Lima 2010; Sueiro et al., 2015). No obstante, “desde el punto de vista antropológico una característica importante de la alimentación es que las formas culturales de comer terminaron condicionando la necesidad biológica de hacerlo” (Aguirre, 2010, p. 19). Es decir, sin negar las capacidades y necesidades del organismo del comensal, y sin negar las características de los alimentos que se transformarán en su comida, en este artículo es propicio indagar en los sistemas prácticos de clasificaciones que señalan qué es comida “segura” y/o “saludable”, qué no lo es, cuándo y con quién se debe comer o cómo debería ser el consumo de alimentos según edades, momentos y estados (de salud o de “fortaleza”).

Las cuantiosas prescripciones biomédicas sobre los alimentos ya fueron mencionadas y pudimos verlas en la imagen del libro divulgado por la Fundación Dumont. Por otra parte, están las mujeres madres que también tienen la intención de resguardar la salud de les niñas con cáncer, pero con otro tipo de criterio. La fruta se considera un alimento que da fuerzas y hasta les mismas niñas la demandan (“él lloraba porque quería fruta”). Ese tipo de demanda parecería inocuo (“¿Cómo no le voy a dar fruta?”). “Un poquito”, “media banana una vez al mes”, en distintas medidas se suele dar ese alimento, que se significa de distinta forma para les familiares y para les mediques. Para unes es algo que fortalece, y para otros, es algo riesgoso. Para otros familiares, es algo que se espera. La fruta, puede ser algo que se conseguirá al terminar el tratamiento y que es ansiado por niñas como Maxi.

Un día estaba hablando con la mamá y el papá de Maxi mientras desayunábamos en la sala de juegos y esperábamos a que sean llamados. “Estamos ansiosos. Ya es la última quimio”, dijo la madre. Observábamos a Maxi jugar. En menos de dos minutos, cambiaba de juego y así iba de uno a otro. Tenía

siete años y poco pelo. “Él tiene un retraso, por eso juega así”, dijo la madre, como si explicara el juego desordenado que veíamos mientras tomábamos un mate cocido. “Hace poquito arrancó, ¿no?”, pregunté. “Sí, solo fueron cinco meses de tratamiento porque le diagnosticaron re temprano el tumor”, me contestó y el padre aclaró, “un tumor en el testículo tenía. Pero como fue diagnóstico temprano por eso la quimio fue corta y respondió bien”. “¿Y después de esta quimio le toca mantenimiento?”, pregunté. “No, él no tiene que hacer mantenimiento justamente porque lo agarraron temprano”, dijo el hombre. Se hizo un silencio entre los tres y seguimos mirando a Maxi. “Él también está ansioso”, señaló la madre. Maxi intentaba armar un rompecabezas, luego iba a dibujar un poco, después daba unas vueltas a la mesa, agarraba unos juguetes y los hacía pelear, después volvía al rompecabezas... “Él lo que quiere es comer sandía”, dijo el padre.

Maxi, en palabras de su padre, anhelaba comer fruta y la concreción de dicho deseo llegaría con el fin de la enfermedad y el fin del tratamiento. Comer fruta sin tantos resguardos y comer lo que les niños demandan puede ser visto como algo deseado, un “premio” posible.

En lo que respecta a los *snacks* y la Coca-cola (y otras bebidas azucaradas), como las que daba Nuria a la pequeña Daiana para el almuerzo, también son alimentos con significados distintos. Son alimentos habituales en el hospital y fuera de él. A los niños (con o sin cáncer) les suele gustar ese tipo de alimento y hay muchas familias que se los dan. El cuerpo médico lo sabe y tienen una posición en relación a eso. La posición sobre este asunto, y de tantos otros, puede inferirse al escucharlos hablar sobre niños y familiares.

Una mañana fui a escucharlos. Eran las 08:30 am y comenzaba el pase de paciente de los médicos de oncología. Un doctor hablaba: “Ciro Martínez. Bueno, ahí en esa familia ya nadie cumple nada. El padre le trajo una sandía el fin de semana. Una sandía entera y la cortó en la habitación y convidaba a todo el mundo. Nos lo contaron las enfermeras del fin de semana. Hay una total falta de higiene. Y ni que hablar de la falta de hábito en la alimentación”. “Bueno, eso todos”, interrumpió una médica. “Sí, todos”, siguió el doctor. “Todos. Todos desayunan coca con *snacks*. Pensamos con nutrición hacer un taller para hablar de eso. La madre de Martínez me preguntó si la Coca produce caries. Y no. No es la Coca. Cualquier chico que toma Coca todo el día va a tener caries. Pero no es la Coca, es dársela todo el día”. Otra médica recordó, “¿se acuerdan cuando lo encontramos a Juan Manes con la Coca en la mamadera?”. Algunos rieron. Y el médico que comenzó a presentar al paciente siguió, “el tema de comer *snacks* es tener simultáneamente dos medicaciones para hipertensión! Bueno. Sigo. Giro Martínez. Tiene un neuroblastoma. Hipertenso. El catéter le duró solo nueve días y se le infectó. Tiene un germen multisensible por falta de higiene. Le quedan ocho bloques de quimio. Tiene diez días de antibióticos, así que va a haber que esperar un mes para retomar la quimio”.

Los mediques suelen hablar así, de manera rápida, concisa y diagnóstica. Byron J. Good (1993), quien investigó la formación de mediques en Harvard, asevera que para ellos “la cuestión central del ‘hablar’ en la práctica médica, no

es la entrevista con el paciente sino la presentación de pacientes” (p. 20). Ese día, como hacían una vez a la semana, “presentaban pacientes” que es hablar de cada uno de los niños, la mayoría ya en tratamiento y en ocasiones “nuevos ingresos” o “debut” (recientemente diagnosticados o con derivación). “La presentación de casos constituye un género de relatos, a través de los cuales se formulan a las personas como pacientes y como problemas médicos. Las presentaciones tienen un formato estereotipado pero varían en extensión dependiendo del contexto” (Good, 1993, p. 20). Las psicólogas de la fundación Dumont concurrían al pase semanalmente (en modo de oyentes) y yo también lo hacía. En el pase se evidenciaba que les mediques saben que, en ocasiones, se les da fruta sin cocinar y sin la higiene adecuada. También saben que consumen diariamente *snacks* y bebidas azucaradas. Lo consideran un problema médico e intentan intervenirlo (“pensamos con nutrición hacer un taller para hablar de eso”).

Como se dijo anteriormente, los niños con cáncer bajo tratamiento de radioterapia y/o quimioterapia son un grupo integrado por un tipo de alimentación indicada biomédicamente. Si la alimentación nutritiva con bajo contenido microbiano es un rasgo de identidad para “niños con cáncer” entonces tal vez romper con esa alimentación es romper con esa identidad. Los niños afuera del hospital y sin diagnóstico de cáncer comen *snacks* y toman Coca-cola. Lo hacen porque se induce su consumo a través de la publicidad, porque se desea su sabor artificial, porque comer alimentos más nutritivos es más costoso, etc. Los niños afuera del hospital y sin diagnóstico de cáncer también comen fruta cruda, porque a pesar del incremento de la “comida chatarra” se siguen asociando las frutas y verduras a “lo saludable” y a lo que “fortalece”. Dar alimentos como *snacks*, Coca-cola y fruta cruda es introducir elementos que no corresponden a la alimentación de ese grupo de “niños con cáncer”. Y en esa acción se revela la agencia de las familias por romper ese “grupo” y asociar a sus integrantes con otros grupos, con otros rasgos (como podría ser “niños sanos” o simplemente “niños”).

Desigualdad y agencia

Un día llegó al hospital una mujer que se presentó como psicóloga y precisaba encuestar a niños de entre ocho y diez años. Me interesó su trabajo, conversamos largamente y comenzamos a llevarnos muy bien en el poco tiempo que pasamos juntas. Fueron dos semanas las que concurrió al hospital e intentó encuestar a todos los niños comprendidos en esa edad que se trataban en Oncología. Era de una provincia del interior, becaria doctoral de un organismo de ciencia y hacía psicología experimental. Me contó, “mi hipótesis es que los niños con cáncer son más empáticos que los niños sanos. Entonces los encuesté para ver eso. El grupo control lo hice con niños sanos de unas escuelas. Ahí pedí permiso a la directora y las maestras. Ahora me queda encuestar a los que pueda en estas dos semanas que estaré en Buenos Aires”. Pero los tiempos no le alcanzaron y no llegó a completar las encuestas que había planificado. Yo le dije que podía ayudarla. Y así fue como llegué a encuestar a Flor, con quien ya tenía mucho vínculo, y entre juego y juego me dijo que quería hacer la encuesta.

Flor, por entonces estaba internada. Y así hablaron los médicos esa mañana de ella en el pase de pacientes.

Florencia Gómez. Ocho años. Está en la seis. LLA. La conocemos. Ya terminó la quimio. La madre quiere volver a Salta. Ahí viven en hiperhacinamiento. Intervino el servicio zonal. Le van a hacer una pieza para que pueda estar ahí. Ahora, no sabemos quién limpiará esa pieza. La madre cuenta que allá no trabaja, no limpia, no cocina, no lava. Que a veces lleva a las nenas al colegio y se echa hasta que vuelven. Notamos en Flor conducta anoréxica. "Yo no quiero ser gorda como vos" le dice Florencia a la mamá. No come. La amenazamos. Le dijimos "Si no comés, te ponemos una sonda nasogástrica". Ningún chico quiere una sonda. Ninguno. Le dijimos "vos elegís: o comés o la sonda". Y ella dijo "la sonda". La primera vez en mi vida de pediatra que escucho eso. Ahora, nosotros sí la tenemos que mandar a Salta, la mandamos. Yo el alta se la doy. El tema es dónde y cómo. Viven quince personas en una habitación. Y hay denuncias de abuso ahí. Están interviniendo las trabajadoras sociales.

Estaba en la habitación con la sonda nasogástrica que salía de su nariz y el extremo estaba atado a su hombro con una cinta. Yo, ya había comenzado la larga encuesta y leí la pregunta número 18. "La mayor parte del tiempo no tengo ganas de comer. Muchas veces no tengo ganas de comer. O como bien, sin problemas". "Como bien, sin problemas", contestó Flor. La miré. Miré su sonda. Y marqué con una cruz su respuesta final: "Como bien sin problemas". Al terminar el cuestionario y jugar un poco, le pregunté cómo se sentía la sonda y si comía por ahí. "Solo tomo leche por acá", me dijo y despegó de su hombro la sonda mostrándome el extremo. "Se siente frío cuando pasa".

En su alimentación por sonda, se condensaba la mirada médica que la consideraba "conducta anoréxica" y la propia respuesta "como bien sin problemas" a las opciones de una encuesta. Esto transcurría en Buenos Aires, lejos de su Salta, del hacinamiento, con un alta médica que no llegaba, de la quimioterapia ya terminada y el cáncer que no estaba.

Florencia se había curado exitosamente. Podría volver a su casa y hacer el viaje de retorno para recuperar su alimentación, escuela y vivienda que, antes del traslado fuera habitual. Podría dejar las vías, sondas, inyecciones, comida rutinaria y hospitalaria, las revisiones médicas diarias y estar en su casa con su familia. En general se piensa ese regreso como algo deseado, se imagina el viaje de retorno como un punto ideal al cual llegarán los niños al curarse. Pero en algunos casos, como el de Florencia, el regreso no era tan deseado ni ideal. Así lo interpretaban los profesionales de salud al ver que ella decidía dejar de comer y tener una sonda nasogástrica para evitar su "alta". Al conversar con las trabajadoras sociales me dijeron que, para ellas, más que una conducta anoréxica era su decisión de no volver y eso tenía que ver con muchas cuestiones, pero la principal era un tío que vivía allí y tenía denuncias de abuso sobre una hermana de Flor.

En su decisión aparecían visibles las situaciones de desigualdad social en que vivía su familia allí (hacinamiento, falta de servicios y recursos básicos, abuso) y la agencia de la niña para la búsqueda y ejecución de estrategias

que pudieran evitar volver a su vivienda signada por la precariedad de la vida. Con certeza hay experiencias angustiosas en el ámbito hospitalario. Pero también sucede que las hay en el ámbito domiciliario. Y entre unas y otras se sopesan las opciones y se agencia en pos de la elección. El camino elegido no es un camino de “bienestar total” o “satisfacción plena”, ni el que se deja es desdeñable. Son decisiones difíciles pero que, a corta edad y con márgenes estrechos, ya les niños como Flor realizan.

Reflexiones finales

Con el diagnóstico de cáncer y el inicio de tratamiento oncológico se producen numerosas modificaciones en la vida de los niños y sus familias: muchas deben migrar, cambiar el régimen escolar, deben atravesar hospitalizaciones, familiarizarse con elementos biomédicos (procedimientos invasivos como pinchazos, operaciones y términos técnicos), alterar la comensalidad y el tipo de alimentos que se venía ingiriendo.

“Las dietas normativas restrictivas o estrictas, prescritas o impuestas (según como se mire), tienen implicaciones para el individuo que van más allá de un mero control de la comida” (Masana, 2012, p. 96). Las indicaciones dietarias son interiorizadas por niños a muy temprana edad que comienzan a reproducir las prescripciones expertas y expresan el modo imperativo de dichas indicaciones en sus juegos (“Tenés que comer...”). Los niños aprenden qué alimentos deben comer y cuáles no.

La institución sanitaria desde la cual se da las indicaciones dietarias está imposibilitada de concretar esas indicaciones que ella misma ha generado. La alimentación propuesta para los sujetos que están en el hospital no puede ser garantizada por éste. La entrega de alimentos sin TACC, la comida variada, nutritiva y las múltiples dietas (por enfermedades o condiciones) que sugiere no son facilitadas. Esta contradicción o incoherencia institucional es un “fallido” estructural generado por cómo son las trayectorias de poder actual y que produce padecimiento. El padecimiento que en el caso de la comida se traduce en hambre es un problema que las propias familias intentan sortear y resolver momentáneamente.

El fallido institucional es sólo uno de los múltiples problemas al comer: también hay problemas bien concretos y presentes como las llagas; y problemas futuros (que se hacen presentes) como la imposibilidad de colocar una sonda nasogástrica o conseguir un botón gástrico. Comer en el hospital implica lidiar con esos problemas. Las familias, con ingenio y persistencia agencian para que los niños logren comer, al incentivarlos a probar un bocado más y cambiar el alimento por uno de su agrado. También el personal de salud lo hace a través de interconsultas, planificación e intervenciones ante los problemas.

En este artículo se observó que existen sistemas prácticos de clasificaciones que señalan qué es comida “segura” y/o “saludable”, qué no lo es, cuándo y con quién se debe comer o cómo debería ser el consumo de alimentos según edades, momentos y estados. Estas clasificaciones son distintas para los profesionales y

las familias. Estos actores difieren el momento de pensar el consumo de *snack* y Coca-cola, y el consumo de fruta. Hay un alto consumo de alimentos ultraprocesados y bebidas azucaradas en el hospital. Pero esto no es una característica propia de los niños en internación, sino una tendencia (más aún en la infancia y en situación de vulnerabilidad) en nuestro país, en el continente y en el mundo (ENNyS 2, 2019; OPS, 2019). Este consumo está naturalizado por las familias. Se piensa como comida lista para ingerir y del agrado de los niños. Simplemente se compra en cualquier kiosco, como el que está en el hospital, y se consume. Simultáneamente aparece la fruta connotada como “fortalecedora” e inocua, algo “saludable” que también se le da a los niños bajo tratamiento “para soportar la quimio”. Desde las creencias biomédicas se ven estos alimentos como “riesgosos” (para el caso de la fruta) y “poco saludable” (para los alimentos ultraprocesados y azucarados). Ambas creencias conviven en las salas del hospital.

La comensalidad juega un papel central en la reproducción de las relaciones en diferentes grupos sociales. En esa línea se analizó la agencia de las familias por romper el “grupo” (niños con cáncer) caracterizado por un tipo de alimentación particular (dieta con bajo contenido microbiano).

Al indagar el acto alimentario se pueden observar los intentos de los sujetos por sostener su alimentación habitual, o por querer cambiarla. Se manifiestan valores morales de los sujetos en las pautas alimentarias. Hay una relación inexorable entre comer, cuidado y moral. Alimentar a un niño es cuidarlo. Los juicios sobre la forma de cuidar condensan ideas morales sobre cómo, cuándo y dónde cuidar (y alimentar) a los niños. En el pase de pacientes o en las salas de internación circulan las palabras que señalan a quienes no cuidan/alimentan de la forma debida. Con más o menos juicios, aparecen las formas “disidentes” de cuidar y alimentar.

En este artículo se describieron cotidianidades de los niños con cáncer, con sus continuidades y rupturas a partir del diagnóstico. Al decir de Patricia Aguirre (2010, 2011, 2017), lo que se refleja en un plato de comida son las relaciones sociales. Con la observación del fenómeno alimentario de los niños, se pudo revelar los múltiples elementos que se conectan al momento de comer cuando se enferma de cáncer en la infancia.

Referencias bibliográficas

Aguirre, P. (2010). *Ricos flacos y gordos pobres: La alimentación en crisis*. Capital intelectual.

Aguirre, P. (2011). Reflexiones sobre las nuevas formas del hambre en el siglo XXI: La obesidad de la escasez. *Boletín Científico Sapiens Research*, 1(2), 60-64.

Aguirre, P. (2017). *Una historia social de la comida*. Lugar Editorial.

Anderson, J. (2014). Mortalidad materna y derechos humanos. *Apuntes: Revista*

de Ciencias Sociales, 38(69), 101-128.

Aparici, E. Z. (2017). Educación alimentaria: Salud y cohesión social. *Salud Colectiva*, 13, 295-306. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1191>

Bertran Vilà, M. (2010). Anthropological approach to nutrition and health in Mexico. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 20(2), 387-411. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312010000200004>

Bielemann, R.M., Motta, J.V., Minten, G.C., Horta, B.L., Gigante, D.P. (2015). Consumption of ultra-processed foods and their impact on the diet of young adults. *Rev Saude Publica*. 49, 28. doi: 10.1590/s0034-8910.2015049005572. PMID: 26018785; PMCID: PMC4560335..

Brage, E. (2018). "Si no fuera porque me vine...". *Itinerarios terapéuticos y prácticas de cuidado en el marco de las migraciones desarrolladas desde el Noroeste y Noreste Argentino hacia la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la atención del cáncer infantil: Un abordaje antropológico* [Tesis de Doctorado en Filosofía y Letras. Área Antropología]. Universidad de Buenos Aires.

Contreras, J., y Gracia-Arnaiz, M. (2005). *Alimentación y cultura: Perspectivas antropológicas* (Vol. 392). Ariel. https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Contreras-14/publication/332190746_Alimentacion_y_cultura_Perspectivas_antropologicas/links/5ea189aaa6fdcc88fc36921e/Alimentacion-y-cultura-Perspectivas-antropologicas.pdf

Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C., y Zapiola, M. C. (2011). *Infancias: Políticas y saberes en la Argentina y Brasil*. Teseo.

Couto, G. B., y Borges, A. M. (2018). Ser niño en movimiento: Ontologías y alteridad en la investigación con niños. *DESIDADES - Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, 0(21), 83-93.

Dykewicz, C. A. (2001). Hospital infection control in hematopoietic stem cell transplant recipients. *Emerging Infectious Diseases*, 7(2), 263-267.

ENNyS 2. (2019). *Segunda Encuesta Nacional de Nutrición y Salud*. Ministerio de Salud y Desarrollo Social, Presidencia de la Nación. https://cesni-biblioteca.org/wp-content/uploads/2019/10/0000001565cnt-ennys2_resumen-ejecutivo-20191.pdf

Epele, M. (2017). Sobre las posiciones etnográficas en la antropología de la salud en el sur de las Américas. *Salud Colectiva*, 13(3), 359-373. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1104>

Ferreira Lopes, A. A. (2012). Las prácticas alimentarias de los diabéticos y sus implicaciones para la identidad de género en las situaciones de comensalidad. En Mabel Gracia-Arnaiz, *Alimentación, salud y cultura: Encuentros interdisciplinarios* (pp. 61-69). Publicacions URV.

Figueiredo, M. C., Silva, D. D. F., Moure, S. P.i, y Squef, R. (2011). Mucositis oral en pacientes pediátricos: Una revisión de literatura. *Acta odontológica venezolana*, 49(4), 51-52.

Fundación Dumont (2007). *Cuadernillo de alimentación*. Ed. Fundación Dumont.

García, M. G., R., M. L., y M., S. (2017). Espacio, tiempo y poder en la atención hospitalaria de la salud y la enfermedad: Aportes de una etnografía de un centro obstétrico. *Salud colectiva*, 13(3), 391-409. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1150>

Good, B. (1993). How medicine constructs its objects. En *Medicine, rationality and experience: An anthropological perspective* (pp. 65-87). Cambridge University Press.

Gracia-Arnaiz, M. (1996). *Paradojas de la alimentación contemporánea*. Icaria Editorial.

Gracia-Arnaiz, M. (2007). Comer bien, comer mal: La medicalización del comportamiento alimentario. *Salud pública de México*, 3(49), 236-242.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica*. Biblos.

Gupta, A. (2012). *Red tape: Bureaucracy, structural violence, and poverty in India*. Duke University Press.

Heredia, C. (2019). La molestia de aliviar el dolor. Etnografía de medicamentos en Cuidados Paliativos Pediátricos. *Revista del Museo de Antropología*, 12(2), 113-122. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v12.n2.23905>

Heredia, C. (2022). *“Vivir el cáncer infantil. Experiencias de salud-enfermedad-atención-cuidados en un hospital público de la Provincia de Buenos Aires”* [Tesis de Doctorado en Filosofía y Letras. Área Antropología]. Universidad de Buenos Aires.

Herzfeld, M. (1993). *The social production of indifference*. University of Chicago Press.

Kalinsky, B., y Arrue, W. (1996). *Claves antropológicas de la salud. El conocimiento en una realidad intercultural*. Miño y Dávila.

Klanjsek, P., y Pajnikihar, M. (2016). Causes of inadequate intake of nutrients during the treatment of children with chemotherapy. *European Journal of Oncology Nursing*, 23, 24-33. <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2016.03.003>

Kleinman, A. (1980). *Patients and healers in the context of culture. An exploration of the borderland between Anthropology, Medicine and Psychiatry*. University of Press.

Kleinman, A. (1997). *Writing at the margin: Discourse between anthropology and medicine*. University of California Press.

Leavy, P, y Szulc, A. (2021). Cuidando a los niños y niñas, cuidando el territorio. Una mirada etnográfica sobre comunidades rurales mapuche y ava-guaraní en Argentina. *INDIANA*, 38(1), Article 1. <https://doi.org/10.18441/ind.v38i1.79-101>

Llobet, V. (2011). Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990. *Kairos: Revista de temas sociales*, 28, 5-20.

Masana, L. (2012). Dogma nutricional bajo paradigma biomédico: Repercusiones en personas con enfermedades crónicas. En Mabel Gracia-Arnaiz, *Alimentación, salud y cultura: Encuentros interdisciplinarios* (pp. 79-101). Publicaciones URV.

Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Tecnos.

Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: De exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1), 185-207. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232003000100014>

Monteiro, C. A., Levy, R. B.i, Claro, R. M., de Castro, I. R. R., y Cannon, G. (2010). Increasing consumption of ultra-processed foods and likely impact on human health: Evidence from Brazil. *Public health nutrition*, 14(1), 5-13.

Moreno, F. (2018). *Registro oncopediátrico hospitalario argentino*. Instituto Nacional del Cáncer. <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000001365cnt-registro-oncopediatrico-argentino-digital.pdf>

Moubarac, J.C., Martins, A.P., Claro, R.M., Levy, R.B., Cannon, G., Monteiro,

C.A. (2012). Consumption of ultra-processed foods and likely impact on human health. Evidence from Canada. *Public Health Nutr.* 16(12):2240-8. doi: 10.1017/S1368980012005009. Epub 2012 Nov 21. PMID: 23171687; PMCID: PMC10271334.

OPS, (Organización Panamericana de la Salud). (2019). *Alimentos y bebidas ultraprocesados en América Latina: Ventas, fuentes, perfiles de nutrientes e implicaciones normativas*. OPS. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51523/9789275320327_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Organización Panamericana de la Salud, (OPS). (2021). *Cáncer en la Niñez y la Adolescencia*. <https://www.paho.org/es/temas/cancer-ninez-adolescencia>

Pabón, A. y Camacho, S. (2017). Mucositis, a common complication in patients with oncology treatment: Literature review. *Revista Estomatología*, 20(1), 39-44. <https://doi.org/10.25100/re.v20i1.5748>

Paganini, H., y Santolaya de P., M. E. (2011). Diagnóstico y tratamiento de la neutropenia febril en niños con cáncer Consenso de la Sociedad Latinoamericana de Infectología Pediátrica. *Revista de la Sociedad Boliviana de Pediatría*, 50(2), 79-111.

Palomo-Colli, M. Á., Soltero-Becerril, D. C., Juárez Villegas, L. E., Cicero-Oneto, C., Gaytán-Morales, J. F., Castorena-Villa, Iván, y Mier-Cabrera, M. (2019). Oral mucositis in children with cancer and their relationship with limitation of activities. *Gaceta Mexicana de Oncología*, 17(2), 36-41. <https://doi.org/10.24875/j.gamo.M19000167>

Pilcher, J. M. (2001). ¡Qué vivan los tamales! La comida y la construcción de la identidad nacional. *México: Ediciones de la Reina, CIESAS, CONACULTA*.

Quirós, J. (2015). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, 0(17). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/4914>

Skolin, I. Koivisto Hursti, U.K. y Wahlin, Y. B. (2001). Parents' Perception of Their Child's Food Intake After the Start of Chemotherapy. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 18(3), 124-136. <https://doi.org/10.1177/104345420101800305>

Martínez Steele, E., Baraldi, L.G., Louzada, M.L., Moubarac, J.C., Mozaffarian, D., Monteiro, C.A. (2016). Ultra-processed foods and added sugars in the US diet: evidence from a nationally representative cross-sectional study. *BMJ Open*. 6(3):e009892. doi: 10.1136/bmjopen-2015-009892. PMID: 26962035; PMCID: PMC4785287.

Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: De la omisión a las «culturas infantiles». En Wilde, G. y Schamber, P. (Eds.), *Cultura, comunidades y procesos contemporáneos* (pp. 25-51). SB.

Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles: Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa*, 40(1), 53-64.

Szulc, A., Hecht, A. C., Hernández, M. C., Leavy, P., Varela, M., Verón, L., Enriz, N., y Hellemeier, M. (2009). La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, 9.

Walker, M. U. (2007). *Moral understandings: A feminist study in ethics*. Oxford University Press.

Yankelevich, P. (2010). Alimentación e identidad nacional. *Desacatos*, 34, 182-184.

Young, A. (1982). The Anthropologies of Illness and Sickness. *Annual Review of Anthropology*, 11, 257-285.

Zambrano, O., Morales, L., de Morales, T. R., Nava, R. y Viera, N. (2008). Mucositis oral inducida por quimioterapia: Efectividad del tratamiento con vitamina E en niños con cáncer. *Ciencia odontológica*, 5(2), 127-133.

Como um profissional Etnografia (movente), participação e reflexividade na pesquisa em *esports* desde a Amazônia brasileira



por **Tarcízio Macedo**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Fundação Getúlio Vargas

<http://orcid.org/0000-0003-3600-1497>

tarciziopmacedo@gmail.com

RESUMO

Esport é uma expressão que ganhou popularidade nos últimos anos para se referir aos esportes eletrônicos, uma forma particular de praticar jogos digitais competitivos esportivos mediada por computadores. Sua expansão para um fenômeno global com repercussões locais variadas impulsionou a proliferação de equipes aspirantes e profissionais de jogadores engajados na prática em diferentes países, além de mobilizar uma quantidade significativa de atores envolvidos nesse processo. Este artigo promove uma reflexão retrospectiva sobre uma etnografia de uma comunidade de jogadores semiprofissionais da Amazônia brasileira para quem a (auto)biografia, a participação e a câmera fotográfica se tornaram não apenas uma abordagem de pesquisa, mas um recurso promocional. Examinando as transformações que a participação e experimentação do pesquisador promoveram, tanto na prática do trabalho de campo etnográfico quanto na relação com os jogadores, este trabalho explora o papel central desempenhado pela (auto)biografia, participação e afeto na pesquisa etnográfica em jogos digitais e *esports*. Ao final, são consideradas algumas das interseções epistemológicas e metodológicas entre marcadores sociais, cultura *gamer* e cultura profissional nos *videogames*. Também são abordadas algumas das implicações desses aspectos no registro de experiências científicas sociais em um momento em que a participação é cada vez mais difundida, prazerosa, polarizada e problemática.

Palavras-chave: *Game studies; etnografia; comunicação; esports; reflexividade.*

Como un profesional: etnografía (en movimiento), participación y reflexividad en la investigación de los esports desde la Amazonia brasileña

RESUMEN

Esport es una expresión que ha ganado popularidad en los últimos años para referirse a los deportes electrónicos, una forma particular de practicar juegos deportivos digitales competitivos mediados por computadoras. Su expansión hasta convertirse en un fenómeno global con variadas repercusiones locales ha impulsado la proliferación de equipos aspirantes y profesionales de *gamers* dedicados a esta práctica en diferentes países, así como la movilización de una importante cantidad de actores implicados en este proceso. Este artículo promueve una reflexión retrospectiva sobre una etnografía de una comunidad de jugadores semiprofesionales de la Amazonia brasileña para quienes la



(auto)biografía, la participación y la cámara fotográfica se han convertido no sólo en un enfoque de investigación, sino en un recurso promocional. Examinando las transformaciones que la participación y la experimentación del investigador han fomentado, tanto en la práctica del trabajo de campo etnográfico como en la relación con los jugadores, este artículo explora el papel central que desempeñan la (auto)biografía, la participación y el afecto en la investigación etnográfica de los juegos digitales y los *esports*. Por último, se consideran algunas de las intersecciones epistemológicas y metodológicas entre los marcadores sociales, la cultura *gamer* y la cultura profesional en los videojuegos. También se abordan algunas de las implicaciones de estos aspectos para el registro de experiencias científica-sociales en un momento en el que la participación está cada vez más extendida, es más placentera, polarizada y problemática.

Palabras clave: *Game studies; etnografía; comunicación; esports; reflexividad.*

Like a professional: (moving) ethnography, participation, and reflexivity in esports research in the Brazilian Amazon

ABSTRACT

Esport is an expression that has gained popularity in recent years to refer to electronic sports, a particular form of practicing competitive digital sports games mediated by computers. Its expansion into a global phenomenon with multiple local repercussions has driven the proliferation of aspiring and professional teams of players engaged in the practice in different countries, as well as mobilizing a significant number of actors involved in this process. This article contributes a retrospective reflection on the ethnography of a community of semi-professional players from the Brazilian Amazon for whom (auto)biography, participation, and the photographic camera have become not only research but also a promotional resource. Examining the transformations that researcher participation and experimentation have fostered, both in the practice of ethnographic fieldwork and in the relationship with gamers, this paper explores the central role played by (auto)biography, participation and affect in ethnographic research on digital games and esports. Finally, some of the epistemological and methodological intersections between social markers, gamer culture, and professional culture in video games are considered. Some of the implications of these aspects for recording social scientific experiences at a time when participation is increasingly popularized and also pleasurable, however polarized, and problematic.

Keywords: *Game studies; ethnography; communication; esports; reflexivity.*

RECIBIDO: 22 de marzo de 2023

ACEPTADO: 25 de junio de 2023

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Macedo, T. (2023). Como um profissional: etnografia (movente), participação e reflexividade na pesquisa em *esports* desde a Amazônia brasileira. *Etnografias Contemporâneas*, 9 (17), 52-85.

Introdução

A indústria de *videogames* experimentou algumas transformações significativas na última década. A explosão dos esportes eletrônicos (*esports*),¹ por exemplo, é uma de suas evoluções mais marcantes no mundo. Considerado um fenômeno que alimenta progressivamente a mudança e o avanço dessa indústria e do *design* de jogos em nosso tempo (Falcão et al., 2020), a atividade esportiva baseada em *videogames* não apenas mobiliza grandes quantias de recursos ao redor do mundo como também pressiona a indústria a promover um (re)enquadramento da experiência de jogo. Essa atividade esportiva orientada para *videogames*, que pode ser assistida de forma *on-line* ou presencial por uma quantidade mutável de espectadores, abrange níveis de *gameplay* e jogabilidades (*playabilities*) diferentes, grupos de jogadores, tipos de equipes e uma diversidade de comportamentos, gêneros, modalidades e formatos de jogo (Macedo, 2023).

Hoje, os *esports* fazem parte da paisagem midiática contemporânea e assumem características de um produto esportivo e de uma mídia de entretenimento (Taylor, T., 2012, 2018). Campeonatos em diferentes proporções e níveis –de torneios locais/estaduais/regionais a eventos nacionais e internacionais de grande escopo– são celebrados não apenas como o ponto alto da indústria, mas aproveitados como eventos de mídia com realce nos aspectos visuais e narrativos. Canais tradicionais de cobertura esportiva negociam entre si para transmitir os principais campeonatos de jogos digitais do mundo, seja no Brasil ou no globo. A transformação do fenômeno em um ecossistema de mídia holístico e multidimensional (Macedo, 2023; Wohn, Freeman, 2020), a partir da infusão entre jogo, esporte, competição, entretenimento, mídia, espetáculo, visualizações, gastos, negócios, tecnologia, *live streaming*, movimentos de base e uma infraestrutura administrativa (organização, moderação e outros), ampliou os desafios e diversificou as oportunidades para a compreensão dos *esports*.

Embora nem todos os jogos criados sejam voltados para competições, as ligas de *esports* permeiam hoje o mercado e a experiência de jogo contemporânea. Com este setor assumindo um protagonismo crescente, sua expansão para um fenômeno global (Jin, 2021) com repercussões locais variadas levou a uma ascensão de equipes profissionais e aspirantes de jogos, além de mobilizar uma quantidade significativa de atores envolvidos nesse processo. Isso inclui desde jogadores profissionais (chamados de *pro-players*)² espectadores, patrocinadores, fãs, *coachs* (técnicos), *managers* (administradores) a comentaristas, *casters* (narradores), analistas e toda sorte de atores que integram as comunidades competitivas de base em diferentes países, incluindo aquelas em regiões periféricas.

Inserido nesse contexto, o objetivo deste artigo é problematizar posturas e aspectos epistêmicos e teórico-metodológicos que atravessaram um estudo

1 A abreviação é usada em referência à expressão inglesa *electronic sports* para designar o fenômeno da profissionalização e esportificação dos jogos digitais. Mais informações em Macedo e Falcão (2019) e Macedo (2023).

2 Acrônimo do termo em inglês *professional players*, é empregado para se referir aos jogadores profissionais de *videogames*.

etnográfico com jogadores semiprofissionais do jogo digital *League of Legends (LoL)*,³ realizado entre junho de 2016 a maio de 2019 (Macedo, 2018; Macedo, Fragoso, 2019). Baseado em fundamentos do campo dos *game studies*,⁴ da comunicação e da antropologia, essa pesquisa se concentrou em compreender as dinâmicas sociais de uma equipe, em particular, e do cenário local, de modo mais amplo. O intuito é revisitar um trabalho de campo com uma comunidade competitiva da cidade de Belém, capital do estado do Pará, na Amazônia brasileira, para quem a minha (auto)biografia, participação e câmera fotográfica se tornaram não apenas uma abordagem de pesquisa, mas um recurso promocional útil para a equipe e seus membros.

Examinando as transformações que a minha presença e experimentação promoveram, tanto na prática do trabalho de campo quanto na relação com os jogadores, este artigo explora o papel central desempenhado pela (auto)biografia, participação e afeto na pesquisa etnográfica em jogos digitais e *esports*. Assim, ao reconstruir o encontro com jogadores e membros da organização com a qual me envolvi, coloco em debate as matrizes epistêmicas e teórico-metodológicas que fundamentaram aquela investigação. Introduzo essas considerações incorporando elementos e aspectos da minha própria experiência pessoal, como pesquisador e jogador, face à alteridade⁵ que me confrontava durante a pesquisa.

Para desenvolver essa leitura, sigo o pensamento de Ashley Brown (2015), Nicholas Taylor (2016, 2018) e T. Taylor (2012, 2022), que propagam a importância da reflexividade no uso de métodos etnográficos na pesquisa em jogos digitais como uma estratégia para lidar com as emoções oriundas da experimentação e participação no campo. Dentro deste escopo, optei por um caminho que auxiliaria na compreensão de uma série de outros processos mais internos ao cenário local que, para um pesquisador não familiarizado com o jogo,⁶ seriam de mais difícil assimilação ou até de provável descarte.

A abertura para desestabilização que vivenciei durante as primeiras incursões à comunidade me levou a reconsiderar minha própria postura dentro do campo, assim como as noções de (auto)biografia, participação e afeto como condições essenciais para o desenvolvimento da pesquisa – e a pressentir a relevância que

3 Criado em 2009 pela desenvolvedora Riot Games, é um jogo *on-line* no qual dois times de cinco jogadores se enfrentam em um campo de batalha com a finalidade de destruir a base adversária. É um representante do gênero *Multiplayer Online Battle Arena* (MOBA), arena de batalha *on-line* para vários jogadores em livre tradução. Cf. Macedo (2018).

4 *Game studies* é um termo internacionalmente utilizado para se referir a uma linhagem de estudos que aborda os jogos. A nomenclatura surgiu inicialmente em 2001, acompanhada da primeira publicação científica da área, o *Game Studies - the international journal of computer game research*, e recebeu uma considerável expansão desde o início dos anos 2000.

5 O conceito é aqui compreendido a partir da percepção de que a identidade do sujeito é reconhecida a partir da experiência de conhecer o outro para conhecer a si mesmo (Fabian, 2001; Goulet, 2011)

6 Na metodologia proposta por Espen Aarseth (2003), um dos pré-requisitos necessários à produção de uma pesquisa sobre jogos digitais está o conhecimento prévio do *videogame*. Ao invés de um problema ou empecilho, esse fator anterior de relação e conhecimento habilitaria o pesquisador a compreender dinâmicas mais intrínsecas que passariam ao largo e despercebidas por estudiosos sem essa competência.

decorreria em trabalhá-las: i) primeiro, para assimilar o que seria uma dimensão central do trabalho de campo (participar, experimentar e ser afetado); ii) seguido de reflexões sobre o modo como estava obtendo minhas informações; iii) depois, para entender o que esse esforço de minha parte implica na compreensão das relações que se enredavam no tecido social ali pulsante; iv) e, finalmente, para repensar a própria natureza da pesquisa etnográfica em jogos digitais.

Com efeito, a experiência de campo com esta equipe e, simultaneamente, minha experiência como jogador e fotógrafo me levaram a colocar em questão a forma como conduzi a pesquisa. Como a efetiva participação de um pesquisador numa equipe altera a compreensão dos jogadores sobre si mesmos e suas práticas de jogo? Como essa interação transforma o andamento da própria pesquisa? De que maneira as subjetividades dos jogadores, as interações comunicativas e o jogo são moldados pela própria experiência e subjetividade dos pesquisadores, e vice-versa, assim como pelo diálogo que estabelecem? Este artigo discute algumas dessas questões por meio de uma consideração reflexiva do meu trabalho de campo, durante uma época em que a cena de *esports* brasileira e belenense, em particular, estava lutando para conquistar a legitimidade social de suas práticas como jogadores competitivos sérios e para articular o que o jogo profissional implica, como ele poderia ser melhor comercializado e como seus atores poderiam se profissionalizar.

Nesse intuito, realizo uma breve digressão e problematização sobre discussões contemporâneas que perpassam o fazer etnográfico baseado na tradição antropológica, bem como das aplicações, implicações e apropriações da etnografia e do afeto nos *game studies* em sua interface com a comunicação. A seguir, introduzo minha aproximação no cenário competitivo belenense, a partir de algo que chamei de etnografia movente, e apresento, por fim, a minha reflexividade a partir da vivência etnográfica no universo competitivo da comunidade de *esport* de Belém. Como resultado, a experiência de campo com esta comunidade me levou a pôr em debate o tratamento paradoxal da (auto)biografia, da participação e do afeto na pesquisa social: em geral ignorados ou negados dos seus lugares na experiência comunicativa.

Abordagens etnográficas e o modo experiencial de estar em campo nos game studies

Existem muitas concepções do que seja etnografia (Brown, 2015; Peirano, 2014), perspectivas variáveis em múltiplos sentidos, cada qual implicando em um conjunto de normas de condutas e modos de fazer. Particularmente, estou comprometido com a composição de uma etnografia experiencial (Ewing, 1994; Fabian, 2001; Favret-Saada, 2005; Goulet, 2011; Marranci, 2008) e, por outro lado, com uma etnografia aplicada aos jogos digitais (Boellstorff, 2006, 2010; Boellstorff et al., 2012; Brown, 2015; Chee, 2005, 2012; Copier, 2007; Falcão, 2014; Malaby, 2009; Nardi, 2010; Pearce, 2011; Rappaport, 2020; Sünden, 2009; Sünden, Sveningsson, 2012; Taylor, N., 2009, 2015, 2016, 2018; Taylor, T., 2006, 2022; Thornham, 2011). Embora existam numerosas perspectivas para sua abordagem

metodológica, Brown (2015) fornece uma definição preliminar útil do que seria a etnografia a partir de um percurso experientialista: “[a] etnografia pode ser geralmente descrita como um método qualitativo de conhecer um mundo social ao experimentá-lo” (Brown, 2015, p. 78).

Para Thomas Apperley e Darshana Jayemane (2012, p. 8), a aplicação de abordagens ou métodos etnográficos “fornece aos estudos de jogo uma maneira de conectar objetos a práticas e de entender essas práticas em relação às vidas e experiências das pessoas que as representam”. A etnografia, portanto, é uma valiosa abordagem para os *game studies*, permitindo reconhecer os complexos contextos nos quais o jogo se desenvolve. Além disso, proporciona uma estratégia vantajosa para compreender as distintas maneiras pelas quais um determinado jogo individual pode ser jogado, não somente em termos de execução estrutural do algoritmo, mas em se tratando também de respostas culturais, afetivas e situadas (Apperley, Jayemane, 2012).

Uma ampla obra de estudos etnográficos em jogos digitais resulta na visão de que “o jogar jogos digitais está integrado nas práticas mundanas da vida cotidiana” (Apperley, Jayemane, 2012: 10). De maneira geral, Apperley e Jayemane (2012) defendem que a etnografia proporciona os recursos para uma profunda análise do modo como as pessoas costumam jogar *videogames*. Além do mais, esse aporte metodológico reivindica um tratamento dos jogos digitais não meramente como experiências e objetos homogêneos, mas como práticas múltiplas que ocorrem dentro e em torno dos jogos.

Ao invés de um olhar de observação das ações dos jogadores com distância, a tradição de pesquisa etnográfica em que fui treinado necessita que os pesquisadores se incorporem nas comunidades, na intenção de conseguir um contexto e uma compreensão dos significados e práticas que são realizados. Essa leitura oferece descrições gradativas das ações dos jogadores em um tipo de jogo determinado, levando o pesquisador a um processo de *ser afetado* (Favret-Saada, 2005). Dada a diversidade de jogos, seja em termos de gêneros ou de plataformas, a etnografia é um enquadramento especialmente útil para o estudo das comunidades de jogadores, porque permite a *nuance* (Brown, 2015).

Particularmente, adotei uma proposta defensora de que nenhuma etnografia deve ser livre de valores e que a natureza subjetiva é parte da produção etnográfica e, portanto, do conhecimento. Seguidora de uma epistemologia experiential de estar em campo, Brown (2015) acredita que a manutenção de um distanciamento e da dualidade empatia e antipatia pelos sujeitos da pesquisa nunca é possível de se manter por completo. Essa leitura é complexificada com a ideia de que, na etnografia, a exclusão do pesquisador do seu trabalho é capaz de inviabilizar e tornar oculta a percepção das relações de poder e hierarquias que perpassam uma pesquisa.

Apesar disso, é necessário sublinhar que as formas para acesso às experiências, epistemologias e teorias (que alguns chamariam de “coleta de dados”),⁷ em uma

7 Aqui opto pelo uso da expressão “experiências, epistemologias e teorias” em contraponto a “dados”, com base em uma proposta que, individual e coletivamente, estou construindo nos últimos anos. Meu intuito, com isso, é conferir não apenas humanidade aos meus

pesquisa de *videogames* que faz uso desta abordagem, por vezes não se limitam estrita e especificamente às próprias ferramentas dessa clássica metodologia de coleta –outras técnicas são frequentemente cruzadas para habitar os mundos digitais de jogos. Nesse escopo, uma oportunidade para obter maior entendimento e apreciação pelo que se sente, especificamente no estudo de jogos digitais *on-line*, implica em criar um personagem e *viver* no ambiente do jogo –a experimentação, portanto, é essencial à compreensão de inúmeras questões. Embora se possa descrever uma comunidade apenas ao observá-la do lado de *fora* –ou mesmo de *dentro*, de modo silencioso–, para que um pesquisador entenda o significado dessa vivência é fundamental estar lá, interagindo, experimentando.

Essa dimensão da experiência não é uma particularidade dos *videogames* e do seu campo de estudos, uma vez que é possível rastreá-la em muitos outros campos que dialogam com a metodologia etnográfica. Isabel Travancas (2005) e Janice Caiafa (2019), por exemplo, são algumas das expoentes no Brasil que tratam de endereçar reflexões sobre seu emprego dentro do campo da comunicação. Caiafa (2019), aliás, destaca a pertinência etnográfica como *método-pensamento* e sua relevância particular para este campo dando ênfase na mesma dimensão experiencial mencionada aqui. Ela aponta, inclusive, que o contato do pesquisador com qualquer pesquisa ou situação só é possível, em parte, pelas experiências anteriores que os acompanham, independente de suas vontades. Na composição do texto que chega ao leitor, contudo, Caiafa (2019) lembra que a variedade de possibilidades que o material etnográfico pode produzir (experimentações, sensações e afetos, por exemplo) costuma ser eliminada, com pontas cortadas e o cenário apresentado de modo muito mais uniforme.

A resposta da etnografia diante da necessidade de explicar as emoções oriundas da experimentação e participação no campo, sem renunciar ao rigor acadêmico, ocorreu por meio de um processo conhecido como *reflexividade* (Brown, 2015; Caiafa, 2019; Ewing, 1994; Fabian, 2000, 2001; Favret-Saada, 2005; Goulet, 2011; Guber, 2001; Marranci, 2008; Taylor, N., 2016, 2018; Taylor, T., 2012, 2022). O termo remete tanto a uma capacidade quanto a uma linguagem indispensáveis para que se possa justificar os passos teóricos, metodológicos e práticos efetivados durante o registro e análise de experiências, bem como a consciência do relacionamento que um pesquisador possui com o campo no qual se insere.

Rosana Guber (2001) aponta que a literatura antropológica desenvolveu o conceito de reflexividade desde os anos 1980 como uma forma de consciência daquele que pesquisa sobre o lugar que seu corpo ocupa no mundo e dos elementos sociais e políticos –de gênero, idade, etnia, classe social e filiação política,

interlocutores, buscando não objetificá-los, mas, principalmente, reconhecê-los como sujeitos de conhecimento com rica diversidade epistemológica, teórica, filosófica e metodológica. É também uma forma de me posicionar contra a ideia de ciência e seu estatuto moderno que ainda baliza muitos dos campos científicos e da produção de conhecimento hoje (Cusicanqui, 1987; Júnior, 2019; Mignolo, 2002; Roy, 2006). Faço isso também como um exercício de decolonização baseado em algumas das pistas sugeridas por Edgar Gómez-Cruz, Paola Ricaurte e Ignacio Siles (2023), em sua rica proposta descolonial para o estudo da cultura digital e dos algoritmos na América Latina.

portanto. Ela defende que ao menos três reflexividades devem ser constantes no trabalho de campo etnográfico: “a reflexividade do pesquisador como membro de uma sociedade ou cultura; a reflexividade do pesquisador como pesquisador, com sua perspectiva teórica, seus interlocutores acadêmicos, seus hábitos disciplinares e seu epistemocentrismo; e as reflexividades da população em estudo” (Guber, 2001, p. 19). Em meu trabalho, mobilizo estas três frentes para conduzir a reflexão ao longo deste artigo.

A literatura existente sobre etnografia e jogos digitais é abundante, incluindo contribuições da Comunicação, Sociologia, Antropologia e *game studies*, por isso destaco aqui apenas os *insights* mais relevantes à presente discussão.⁸ Thomas Malaby (2009), em sua descrição das tendências que marcaram o trabalho antropológico no século passado sobre jogos, relata certa surpresa ao perceber que, somente há pouco mais de uma década, os questionamentos sobre o jogo e a brincadeira passaram a ganhar maior abrangência e destaque na Antropologia, ao invés dela ter liderado a trajetória de estudos sobre o tema a longo dos anos. Em seu trabalho, ele argumenta a favor da contribuição que a Antropologia, embora tenha ostensivamente relegado o jogo a um segundo plano, ainda pode oferecer ao repensar o jogo. Para ele, o jogo foi, em grande parte, negligenciado de um projeto crítico pelo seu próprio campo de estudos, estando os estudos antropológicos sobre o fenômeno firmemente dentro de uma tradição moderna, embora, segundo ele, existam poucas e relevantes exceções (cf. Malaby, 2009).

De 2009 para cá o cenário mudou consideravelmente e as críticas de Malaby (2009) parecem ter sido acolhidas. Para mim e para muitos outros pesquisadores, a etnografia tem sido hoje uma metodologia fundamental para investigar a cultura *gamer* e os ambientes *on-line*, permitindo compreender a abundância e diversidade dos espaços digitais (Boellstorff, 2006, 2010; Boellstorff et al., 2012; Brown, 2015; Chee, 2005, 2012; Copier, 2007; Falcão, 2014; Malaby, 2009; Nardi, 2010; Pearce, 2011; Rappaport, 2020; Sünden, 2009; Sünden, Sveningsson, 2012; Taylor, N., 2009, 2015, 2016, 2018; Taylor, T., 2006, 2022; Thornham, 2011). Os etnógrafos que atuam nesse campo da mídia, ao habitarem ativamente e jogarem junto com os participantes, forneceram uma rica e abrangente análise que engloba desde a presença *on-line* até as formas de ação coletiva.

Ao adotarem técnicas etnográficas bem estabelecidas –como o envolvimento profundo e prolongado com os participantes, conversas e aprendizado contínuo e a adoção de um conjunto de práticas para habitar esses espaços–, os etnógrafos desses ambientes ofereceram perspectivas relevantes sobre a vida nos espaços digitais, enriquecendo nosso entendimento sobre diferentes fenômenos e contextos (Taylor, T., 2022). Nossos locais de campo etnográfico, em especial aqueles que trabalham *on-line*, são formados por fronteiras porosas (Taylor, T., 2022). Muitos etnógrafos de jogos digitais escreveram sobre a posição incômoda em que as tradições positivistas os colocaram (Macedo, 2018; Boellstorff et al.,

8 Para uma revisão do uso do aporte etnográfico nas pesquisas em jogos digitais, cf. Apperley e Jayemane (2017), Boellstorff et al. (2012) e T. Taylor (2006, 2022).

2012; Brown, 2015; Copier, 2007; Falcão, 2014; Taylor, T., 2006, 2012; Taylor, N., 2016, 2018). A saída que encontraram para descrever os (des)caminhos da pesquisa foi recorrer à noção antropológica de reflexividade.

A prática da reflexividade, ao incentivar uma análise constante das próprias posições em relação ao tema de pesquisa e de como essas posições influenciam a pesquisa e o conhecimento produzido, pode auxiliar os pesquisadores na construção de uma visão confiável e ética do estudo (Berger, 2013). Isso não significa, no entanto, que uma abordagem reflexiva da pesquisa seja facilmente realizada. Nossos posicionamentos nem sempre são claros, o que facilita a criação de cenários de pesquisa complexos. Em uma reflexão crítica sobre sua pesquisa em domínios masculinos de jogos competitivos, como fliperamas, *lan houses* e torneios de *esports*, N. Taylor (2018, p. 10) define a reflexividade “como a própria agência do pesquisador em moldar encontros e produzir relatos de culturas digitais”.

Nos *game studies* esse tipo de reflexividade demanda um reconhecimento por parte pesquisador de quando ele é, ou não, um membro que se incorpora na comunidade pesquisada (Aarseth, 2003; Brown, 2015; Taylor, N., 2016, 2018; Taylor, T., 2006, 2012, 2022). Esta característica remete a uma passagem do antropólogo Johannes Fabian (2001, p. 12), que defende uma perspectiva de que toda etnografia está conectada a uma (auto)biografia. Ele nos lembra que pesquisadores filiados às tradições positivista e interpretativistas cantaram, dançaram ou jogaram raramente com seus interlocutores, uma vez que “suas ideias de ciência e suas regras de higiene fizeram que eles rejeitassem cantar, dançar e jogar como fontes de conhecimento” (Fabian, 2000, p. 127).

Afinal, qual seria todo esse esforço, aqui empreendido, senão o de buscar validar o meu lugar de fala que, a um só passo, também evidencia minha preocupação em estudar situações vividas? Poderia eu investigar o jogo que também jogo? A comunidade na qual atuo? Para uma vertente de pesquisa que se apresenta por meio de uma narrativa (auto)biográfica (Brown, 2015; Falcão, 2014; Taylor, N., 2016, 2018; Taylor, T., 2006, 2012, 2022; Sünden, 2009), o vínculo afetivo com o objeto é uma condição necessária, na qual “a biografia [do pesquisador] legitimaria o [seu] lugar de fala científico” (Martino e Marques, 2017, p. 8).

Ao desenvolver um estudo, o pesquisador geralmente carrega no bolso uma carga considerável de princípios éticos para viabilizar seu trabalho. No processo de adaptação da experiência de campo com os compromissos que leva consigo, não é incomum que a experimentação, as sensações e os afetos, quando existem, sejam relegados aos anexos, às notas de rodapés e aos comentários menores (Caiafa, 2019; Ewing, 1994; Martino, Marques, 2017). Brown (2015), porém, sugere que quanto mais as emoções e experiências do pesquisador também são levadas em consideração, mais perto estamos de obter uma imagem completa da realidade social de uma determinada comunidade.

Assim, parte do aprendizado desenvolvido dentro das ambiências e do em torno dos jogos, aos pesquisadores que se concentram nas pesquisas de jogos em sua acepção digital, envolve reconhecer a humanidade que ali ocorre. Experimentar, praticamente ou de outra forma, entre e/ou similar ao que os

jogadores vivem nesses ambientes, oferece uma oportunidade de contextualização e visão únicas para os valores, relações de poder, normas, epistemologias e crenças de uma comunidade determinada (Brown, 2015). E é por uma razão intrínseca, e pela própria natureza do campo e do caráter marcante de seu objeto, que o pesquisador de jogos digitais necessita da experiência de campo: seja em um nível direto, com a prática de jogo, seja pela aproximação, na procura de compreender a experiência dos sujeitos –responsáveis pelos arranjos coletivos e fios sociais que desencadeiam dinâmicas distintas. Thiago Falcão (2014, p. 13) oferece um pensamento semelhante ao dizer que nos jogos digitais “o lugar de espectador não existe, uma vez que ele é por demais limitado, além de não conhecer a interação direta daquele que assiste para com o aparato”.

Para compreender algo a respeito do outro, é preciso ser capaz de estar aberto aos seus pontos de vista, a questionar a objetividade na pesquisa científica. É fruto dessa demanda para suplantar as restrições das vertentes positivistas, estruturalistas e interpretativistas, na antropologia social, que pesquisadores responderam a partir da orientação experiencial, uma tradição fundamentada pelo conhecimento do outro que se constitui mediante uma participação profunda no seu ambiente de vida, destaca Jean-Guy Goulet (2011). O pesquisador que se filia a essa proposta *cosente*, isto é, *sente com* seus interlocutores, a partir de uma radical experiência intercultural com seu campo (e seus membros) (Goulet, 2011).

Na abordagem experiencial, aquele que investiga cria uma experiência intercultural mais radical com os interlocutores e o universo estudado, e é esta experiência que baseia o diálogo interepistêmico com o conhecimento do outro e a produção do saber científico com este. A experimentação no campo, seguindo este percurso adotado por pesquisadores e pesquisadoras, faz com que se aprenda e compreenda, etapa por etapa, para além do que se espera aprender e compreender sobre uma comunidade ou cultura.

Essa abordagem é defendida por Goulet (2011) a partir da antropologia com atitude (e participativa) de Fabian (2001). O modo experiencial de estar em campo consiste, em linhas gerais, não apenas em produzir conhecimento compartilhado (*pensar com*) na relação entre aquele que pesquisa e aqueles com quem aprendemos, mas também que este conhecimento se destina aos próprios sujeitos. Essa orientação é, antes, uma maneira de percepção e acercamento diante do campo que propriamente um conjunto de procedimentos fixos e imutáveis. Esse movimento de pensar com os sujeitos implica, necessariamente, em promover um deslocamento das geografias e biografias da razão (Roy, 2016). Leva mais além, como sugere Dernival Júnior (2019, p. 368): “descolonizar as instituições como a universidade e as ciências, e seus representantes como únicos espaços e sujeitos produtores de teoria e metodologia, e leva-nos a pensar como o momento gnosiológico ocorre no mundo real de maneira compartilhada”.

O objetivo é fugir da *cegueira epistêmica* mencionada por Walter Mignolo (2002), que consiste na incapacidade dos pesquisadores(as) de conceber indígenas, camponeses, trabalhadores e outros estratos alheios ao universo da academia

–incluo aqui, portanto, jogadores(as)– como sujeitos produtores de saberes⁹ em sua pluridiversidade, sejam eles existenciais, históricos ou ambientais. De vê-los e reconhecê-los como produtores de epistemologias, ontologias, metodologias e narrativas que buscam interpretar o seu tempo, ambiente e experiências do lugar que seu corpo ocupa no mundo.

Esse enquadramento é fundamental ao projeto moderno e da geopolítica do conhecimento, porque implica em considerar os sujeitos como simples fontes fornecedoras de rica matéria-prima intelectual fagocitada por certas cosmovisões e devolvidas ao mundo a partir de nossas próprias engenharias epistêmicas (Júnior, 2019). Silvia Rivera Cusicanqui (1987) reforça essa crítica ao que considera uma instrumentalização dos sujeitos não acadêmicos por pesquisadores –agentes externos– que “extraem” livremente certas narrativas, saberes e experiências das comunidades e as utilizam como matéria-prima para as universidades, as indústrias de conhecimento do Ocidente.

De maneira prática, nos estudos de jogos digitais, o percurso experiencial de estar em campo nos encaminha a uma necessidade de jogar e ao engajamento do pesquisador a uma postura epistemológica e metodológica diante do artefato. Isto é, o estudo do jogo deve incluir a própria ação do jogar por parte daquele que investiga. Uma análise completa de um *videogame*, no entanto, deve também se preocupar com a busca da experiência dos outros, não apenas por ser útil como crucial (Aarseth, 2003).

Se afirmo que é preciso aceitar ocupar um lugar de experimentação na pesquisa em jogos digitais –ainda que não limitado a estes–, em vez de imaginá-la lá, o faço pela razão de que o que ali figura é literalmente inimaginável para quem pesquisa, ainda que se seja o mais habituado a trabalhar com representações. Quando se joga um determinado jogo se é bombardeado por intensidades específicas, que geralmente não são percebidas ou escapam à captura do mais acurado estudioso que somente observa. Esse jogo e as intensidades que lhe são ligadas têm, então, que ser experimentadas. Marinka Copier (2007) oferece um pensamento semelhante a respeito da questão: “Em um estudo etnográfico de um jogo em MMORPGs [um tipo particular de jogo *on-line*], o pesquisador não possui escolha, ele ou ela precisa se tornar um participante para jogar; portanto, não há uma posição de observação possível” (Copier, 2007, p. 30).

Jogar um jogo, nesse sentido, pressupõe um processo de aprendizagem e de uma hermenêutica dinâmica aplicada, na qual o *ir a campo* passa pela necessidade de experimentá-lo assumindo a postura de um *usuário-jogador*. “Enquanto a interpretação de uma obra literária ou cinematográfica exige certas capacidades analíticas, o jogo exige uma análise performativa” (Aarseth, 2003, p. 5). Logo, “o estudo informado de jogos tem obrigatoriamente que envolver o ato de jogar, assim como os estudiosos do cinema e da literatura se confrontam diretamente com as obras” (Aarseth, 2003, p. 3).

⁹ Aqui compreendido pelo conjunto de variadas formas de conhecimento disponíveis no mundo.

Etnografia movente ou que se move: estratégias para um campo em movimento ou como se mover pela comunidade competitiva de League of Legends em Belém do Pará

Uma comunidade em jogos digitais pode ser percebida por relacionamentos adversariais ou amigáveis, simbólicos ou competitivos. Ela é também uma forma de persistência, uma vez que, sem comunidade, há uma variedade de jogadores independentes que percorrem o mesmo ambiente. Lisbeth Klastrup (2003) e Suely Fragoso (2012) já há muitos anos argumentam que as comunidades *on-line* também são dependentes do compartilhamento de espaço.

Alguns empecilhos técnicos, entretanto, figuravam quando me debrucei com o cenário do jogo escolhido para aquela pesquisa (Macedo, 2018; Macedo, Fragoso, 2019): *LoL* não é um mundo virtual, segundo a definição de Klastrup (2003), por não dispor, nem os personagens ou o próprio mundo do jogo, de ambientes persistentes – isto é, o jogo não permanece ao se *deslogar* (fechar o *game*). A ausência de um mundo virtual em *LoL* torna um esforço ainda maior contatar seus jogadores. Em outras palavras, estabelecer uma entrada adequada dispõe de um nível elevado de complexidade: o jogo não é suficiente, ele é por demais limitado, uma vez que oferece pouco espaço para estabelecer essa relação para além de um *chat* ao estilo de serviços de redes sociais.

Há pouco nele que seja responsável por reter o jogador, a não ser no momento que se cria uma partida. E, quando em uma, jogadores dificilmente utilizam o *chat* para conversar aleatoriamente: há um fim instrumental que precisa de concentração para que possa ser alcançado e qualquer desvio de atenção, como parar para digitar, pode desencadear uma perda de recursos, objetivos ou ainda a morte do próprio jogador.¹⁰ Não é à toa que se faz uso de uma comunicação muito abreviada em partidas de jogos competitivos como *LoL*.

No entanto, a comunidade construída em torno desse jogo compartilha uma forma de espaço representado. O fórum *on-line* é uma de suas principais representações, a partir da qual seus membros interagem. Klastrup (2003) defende que os espaços sociais não precisam ser localizados no espaço ou mesmo ser persistentes para funcionarem como ambientes para a realização de encontros sociais. Porém, existe a necessidade de alguma forma de local para o atendimento comum espacial para que esses ambientes se tornem comunidades *on-line*.

Para contornar esse problema adotei uma estratégia de que o acesso às fontes extrajogo (jogadores locais) e às atividades desenvolvidas na cena competitiva poderiam contribuir significativamente para o meu próprio entendimento prático do jogo e do seu tecido social. Passei, então, a realizar uma etnografia pelos espaços nos quais a comunidade se construía. Esse trabalho se deu a partir da participação em grupos *on-line* do cenário local de *LoL* e no acompanhamento de eventos presenciais e virtuais divulgados nesses ambientes. Chamei esta etapa anterior ao contato com o time de *etnografia movente*, cujo período remonta

¹⁰ Ao digitar um jogador desativa o uso dos comandos que acionam as habilidades de um personagem, tornando-se vulnerável a ataques inimigos.

junho de 2016 a junho de 2017. A expressão faz alusão à movimentação pelo cenário competitivo de *LoL* em Belém, a partir dos seus próprios ambientes de convívio como um primeiro passo para alcançar os circuitos locais que envolvem os *esports*.

A comunidade competitiva de *LoL* em Belém, porém, é particularmente fechada. Se até mesmo a indústria de *esports*, em geral, é reconhecida por sua frequente dinâmica e instabilidade (Taylor, T., 2012; Taylor, N., 2016), é de se esperar que em cenários regionais e locais –dispostos no que poderia ser considerada uma periferia dos *esports*– essas características sejam ainda mais severas. Na época em que iniciei meu trabalho de campo em Belém, patrocínios para equipes e jogadores individuais eram difíceis de se encontrar, a rotatividade de jogadores e equipes era elevada, a presença de atividades promocionais de desenvolvedoras de jogos era pouco frequente, quando não inexistente, e mesmo campeonatos aparentemente bem financiados surgiam e desapareciam em apenas alguns meses.

Ao longo do trabalho de campo, o diagnóstico do cenário competitivo local com os atores da cena indicava que Belém vivia um momento de ascensão a partir de 2016, graças ao apelo mais amplo de *LoL* no público local e da expansão do jogo no cenário nacional. Esse período ficou caracterizado pela proliferação de espaços de socialização para membros da comunidade de *esports* na capital do estado do Pará, na Amazônia brasileira. Belém começava a ganhar ambientes para interação específica de um público consumidor de conteúdos sobre *esports*. Isso incluía a criação de bares (embora estes sejam casos mais passageiros e gozem de pouca estabilidade), um complexo de entretenimento digital, além de iniciativas privadas neste sentido a partir de parcerias entre organizadores de eventos e universidades particulares do estado. Campeonatos locais mais estruturados começaram a surgir um pouco antes, entre 2014 e 2015, aproximadamente (a despeito de iniciativas amadoras existirem há muitos anos), mas cresceram consideravelmente em 2016, sobretudo em 2017, e isso parecia ser unânime entre os jogadores com quem conversava.

O diagnóstico desse cenário local foi discutido em diferentes momentos com os jogadores, que apontavam expectativas de ampliação para os próximos anos. Um dos interlocutores desta pesquisa, Ian “Ham” Bacellar,¹¹ capitão e posterior

11 Em conversa com os integrantes do time, foi sugerido e até incentivado que eu utilizasse, na divulgação das falas de cada um, uma forma padrão usada por eles, e demais membros do cenário competitivo, para se reportarem aos jogadores e a si mesmos. Essa formatação consistia na escrita do primeiro nome seguido, entre aspas, do nome do jogador no jogo (*nickname*) e, por fim, do sobrenome (ex.: Fulano “*nickname*” de Tal). Ainda que tenha sido uma decisão dos jogadores, na pesquisa optei por endereçá-los somente por seus *nicknames*. Acredito que parte dessa proposta deriva da ideia de que o estudo poderia, na medida do possível, beneficiar a equipe e alguns dos participantes profissionalmente, embora não tenha deixado isso evidente para não resultar em uma expectativa não correspondida. Devo admitir que, à época, esta foi a escolha mais provável para evitar conflitos e problemas futuramente – e foi, particularmente, uma das recomendações feita pela banca que avaliou e aprovou a pesquisa. Como algumas questões estavam carregadas ou estariam condicionadas a alguns conflitos de qualquer ordem, acreditava que a proteção geral da privacidade dos participantes da minha etnografia suplantaria os possíveis e incertos benefícios em decorrência de uma identificação individual de cada jogador. Hoje, porém, reconheço que deveria ter seguido a

manager da equipe que acompanhei, argumentou acerca da comunidade local competitiva de *LoL*.

Crescendo gradualmente. Ano passado eu só via campeonato muito amador e aí esse ano já têm uns negócios maiores. É a expressão ideal para definir, está crescendo em um ritmo legal até. Só o fato de ter quatro campeonatos para gente jogar esse mês já é uma parada meio que destaca isso, então, está crescendo sim. *LoL* está com mais destaque porque tem mais jogadores, mas têm outros jogos que também estão vindo com campeonatos [...], mas o *LoL* sempre tem mais destaque por causa do número de jogadores mesmo.

No entanto, os primeiros meses em campo foram, ao que tudo indicava, esteíreis. Se tivesse optado por uma abordagem baseada em uma relação afastada *observando*, ou seja, mantendo uma *distância segura*, não encontraria nada de fato para ver. Não teria muito o que dizer para além do que é obtido por meio do limitado procedimento de investigação baseado em perguntas e respostas, ou do que poderia extrair mediante consulta documental na internet.

Ainda assim, durante um ano visitei, com certa periodicidade, uma variedade de torneios, campeonatos e atividades competitivas presenciais e *on-line* do cenário local. Cobri um total de cinco eventos presenciais ao longo desse período (tanto no âmbito de torneios quanto de transmissões de campeonatos) ocorridos em diversos espaços de socialização da capital do estado (Figura 1). No decorrer desses eventos costumava ter muitas conversas informais com a multiplicidade de participantes que são encontrados em torneios amadores e transmissões de grandes campeonatos. O objetivo dessa aproximação consistia em localizar uma equipe disposta a participar da pesquisa, o que não tardou muito a acontecer. Em um torneio presencial de junho de 2017, encontrei uma organização recém-criada, cuja relação comigo se seguiu formalmente até maio de 2018. Após esse período, no entanto, mantive minha participação na rede de comunicação da equipe até o seu desmembramento, em meados de junho de 2019 (Macedo, Fragoso, 2019).

indicação deles para ser justo ao tanto que me ofereceram (como uma forma de retribuir seu apoio inestimável ao meu projeto) e, também, garantir a eles o direito de anonimato apenas nas informações que julgassem necessárias, após a leitura do texto final. Faço, agora, essa *mea-culpa* e retratação, chamando os jogadores, na primeira ocorrência, pela forma como gostaríamos de ter sido identificados na pesquisa.



Figura 1. Cena da transmissão de partidas do Esamaz *Studio Games Challenger – League of Legends*, um dos eventos visitados durante o campo. Fonte: Tarcizio Macedo, 2017.

Meu trabalho envolveu notas detalhadas em um caderno de campo, entrevistas e conversas informais regulares com jogadores e atores da cena local, ida a eventos presenciais e virtuais, participação em grupos *on-line* e na agenda de atividades da equipe (incluindo a gravação de suas partidas) e uma série de registros fotográficos que começaram como trocas científicas sociais convencionais e terminaram como material promocional para a organização e seus jogadores.

Like a pro: notas etnográficas de um aprendiz de pro-player

No relato de cunho misto –acadêmico e pessoal– que introduzo a seguir está uma tentativa de superar as noções estabelecidas que prescrevem a (auto)biografia como uma fuga da objetividade etnográfica e o distanciamento como uma norma no contato com os interlocutores (Fabian, 2000, 2001; Goulet, 2011; Ewing, 1994). Considerar, portanto, como os jogadores se apropriaram da minha presença e câmera fotográfica para algo que reconheceram como parte dos jogos profissionais, a partir do seu próprio consumo de *esports*, é essencial para compreender o papel do meu trabalho na profissionalização dessa comunidade.

Em termos da minha própria relação com o campo, fui confrontado por um duplo processo: de um lado, pertencço a essa comunidade geral de jogadores de *LoL*; de outro, e aqui está um paradoxo certamente derivado do primeiro, jamais me senti um natural habitante da comunidade de *esports* em geral, ou de *LoL*, em particular. Todos os sujeitos com quem conversava ao longo de um ano de duração da etapa que precede o encontro com a equipe *sequer*, em maior ou menor grau, eram conhecidos.

Outro aspecto da alteridade foi destacado em relação ao assunto da pesquisa: não sou um grande fã de esportes modernos, embora existisse uma experiência

mínima acerca destes. Minha aproximação foi muito mais decorrente de um interesse pelo jogo competitivo, pelo domínio técnico e pelo processo de profissionalização de equipes e jogadores de *videogames*. Meu interesse, portanto, advinha mais por ser jogador do que, necessariamente, fã de esportes. Digo que essa relação é paradoxal, porque era esperado pelos interlocutores mais informados, em especial os jogadores do time que acompanhava, que compreendesse uma série de outras questões específicas que, tanto para um jogador (semi)profissional quanto para um interessado no tema, seriam corriqueiras. Em algumas das atividades da equipe (torneios, treinos ou conversas informais) sentia uma sensação de estranhamento: embora entendesse aquilo que se passava na tela, a familiaridade entre os que ali figuravam me deslocava consideravelmente.

A cada encontro com os membros da equipe era colocado à prova o meu próprio conhecimento acumulado a respeito de *LoL*, os limites onde havia progredido. Essa situação me levou a questionar até que ponto, afinal, um pesquisador precisa jogar adequadamente para poder discutir *esports*? O quão profícuo deve ser para dialogar e entender o que seus interlocutores estão falando? Falcão empreende um questionamento similar ao perceber o quanto um problema, até então relativamente menor, alcança uma relevância epistemológica: “que faculdades são necessárias a um pesquisador, para que ele consiga ter acesso aos códigos internos de uma subcultura, quando esta se relaciona tão intimamente com aspectos técnicos?” (2014, p. 318)

Parte da tarefa dos pesquisadores consiste em compreender o porquê daquilo que os sujeitos (com os quais dialogam) dizem e fazem lhes parece ser conveniente, coerente e razoável. No entanto, outra parcela se reporta em sempre se questionar sobre até onde são aptos a prosseguir e acompanhar o que eles fazem e dizem, e até que ponto possuem condições de suportar a palavra dos interlocutores, as práticas e os saberes daqueles com quem escolhem conviver por um tempo determinado. Em outras palavras, a proposição consiste em compreender o limite no qual um pesquisador é dotado de competências para ouvir o que um sujeito tem a dizer e levá-lo a sério. Em um só tempo, isso constitui a noção ou questão central que orienta os estudiosos seja como princípio, seja também como limitação da própria prática (Goldman, 2008).

Existiam nuances às quais sequer havia atentado durante minha experiência prévia do jogo e isso naturalmente me deslocava e desestabilizava. Quebrar esse distanciamento foi uma tarefa que apenas o tempo, o contato com os jogadores e o compromisso com a progressão e domínio do jogo permitiu superar. Essa leitura me levou a defender uma mudança epistemológica importante na condução do estudo: assim como é preciso aprender a jogar, era necessário aprender a pesquisar o cenário competitivo. Mais que isso, era preciso me engajar com o jogo profissional conjuntamente com os integrantes da equipe, buscando a experiência de *pro-players*. Aarseth (2003) acredita, por exemplo, que a atitude militante de aperfeiçoamento possui certo mérito, principalmente quando comparada com outras instâncias performativas, como a própria academia, estando frequentemente aproximada de um exercício de formação prática em uma área determinada.

Das implicações metodológicas decorrentes disso, há uma natureza dupla que consiste em um interstício que ora me colocava na perspectiva de um *insider*, por meio da inclusão de elementos autobiográficos,¹² ora como *outsider*.¹³ Existe uma dimensão que ressalta uma falta de compreensão de especificidades da comunidade local de *esports* (sua organização, seus jargões, os principais times e atores do cenário), aspectos que poderiam ser geralmente óbvios para os já iniciados e membros desse coletivo, embora para mim nem sempre o fossem. No entanto, tinha esquemas interpretativos internos que me permitiam inferir algumas dessas questões – não estava em uma perspectiva completamente idêntica à relatada por T. Taylor (2012).¹⁴

Quando eram realizadas reivindicações dos meus interlocutores relacionadas a escolhas técnicas, táticas e estratégias em *LoL*, por exemplo, geralmente tinha plena condição de interpretar o que queriam dizer, e ainda indagar algumas respostas. É necessário sublinhar, portanto, que algumas das nossas observações são provenientes não somente das conversas e vivências realizadas pela ocasião de campo junto aos jogadores, mas da minha própria percepção adquirida no decorrer de quatro anos de experiências, à época, com o jogo. Acredito que por conta desse conhecimento prévio e de uma certa reciprocidade identitária atrelado ao *ser gamer* (cf. Falcão, Macedo, Kurtz, 2021; Gray, 2014; Johnson, 2018; Murray, 2018; Robinson, 2007), fui incorporado com maior facilidade na rede de comunicação da equipe à medida que aceitava participar da experiência.

No período de convivência com a equipe, um deslocamento revelava uma dinâmica que me chamava a compartilhar as experiências que sentiam. De início, minha aproximação ocorria apenas a partir da presença em treinos e torneios coletivos presenciais, com algumas trocas de mensagens com seus membros. Os organizadores do time pareciam interessados na época, possivelmente por cortesia, mas meus contatos de acompanhamento nas semanas seguintes beiravam a superficialidade – meu trabalho parecia ter pouca relevância para seus objetivos de profissionalização.

Apenas eu pareceria demonstrar interesse pelo tema. Durante um dos primeiros eventos presenciais que acompanhei a equipe, em julho de 2017, e em um cenário que me posicionei mais claramente como pesquisador e a câmera assumia sua função de instrumento de pesquisa, a maioria dos meus interlocutores, antes, reagiu evitando entrar em detalhes sobre qualquer assunto, negando ou se abstendo de um diálogo. Suas respostas curtas sugeriram relutância em participar ou nervosismo em ser entrevistado – estavam todos visivelmente ansiosos e desconfortáveis nos primeiros contatos. Ham, por exemplo, o capitão da equipe a quem devo muito pelo apoio e que me ajudou a tatear no campo, confessou

12 Minha própria trajetória individual me levou a realizar aquele estudo, assim como o pré-conhecimento e participação, de certa forma, na cultura estudada.

13 Instância na qual o pesquisador não pertence ou se reconhece como parte de um determinado grupo ou comunidade.

14 É importante que se reconheça que nem sempre jogar é uma opção para quem pesquisa por inúmeros marcadores sociais. Na experiência de campo de T. Taylor (2012) com equipes de *esports*, o gênero e sua idade foram fatores de *discriminação* (na acepção latouriana do termo) (Latour, 1992) que a impediram de se aproximar de muitos *pro-players*.

suas impressões –em geral receosas– quando da minha chegada repentina até a equipe. Esse diálogo ocorreu após uma partida aleatória, em um momento em que já havia adquirido sua confiança.

No começo eu fiquei muito cabreiro [receoso], porque era muito estranho o cara aparecer do nada [...], eu até fiquei meio receoso contigo aparecendo assim, do nada, mas acho muito legal teu trabalho, ninguém aqui faz isso [...]. Só resta passar essa energia pro pessoal.

Os próprios jogadores, no entanto, provocaram uma mudança no *ângulo* que estava tomando meu trabalho de campo, tanto técnica quanto teoricamente. De forma recorrente era imediatamente confrontado com um ponto de vista dos jogadores segundo o qual uma verdadeira compreensão do cenário belenense de *esports*, e consequentemente de *LoL*, seria indissociável de uma experiência pessoal. Na verdade, eles exigiam que experimentasse pessoalmente, e por minha própria conta e risco, os efeitos de participar de uma rede particular de comunicação que consiste jogar *LoL* profissionalmente, de ser membro de uma comunidade de emoções (Marranci, 2008) que partilhava suas informações. Decidi que nos encontros com os jogadores ocuparia o lugar de participante que me era solicitado.

Dito isto, era mais gratificante aguardar que determinada situação inusitada acontecesse e, a partir dela, dialogar –em estreita consonância com a perspectiva etnográfica descrita– do que tentar produzi-las, induzir os interlocutores a uma discussão que seria pouco representativa. Caminhei, assim, em uma trilha intuitiva, adentrando na rede de comunicação da equipe inicialmente em um exercício de observação, para registro de experiências, epistemologias, teorias e metodologias –não de dados–, que se repetiu de maneira similar quando entrava no jogo –uma prática que, em muito, convergia o meu papel tanto de pesquisador quanto de jogador (Falcão, 2014). A mudança de postura para um engajamento de participação enquanto jogador, aos poucos, abriu espaço para que fosse possível uma aproximação maior com a equipe e sua rede de relações. A diferença foi perceptível: ao longo da pesquisa meu tempo em campo não apenas se ampliou como os participantes, antes relutantes, pareciam agora despreocupados, até mesmo confortáveis, com a minha presença com uma câmera fotográfica profissional (modelo Nikon D5100). Se antes suas respostas eram curtas, agora faziam contato visual com a câmera e posavam para ela.

Essas experiências foram uma rara oportunidade para observar tanto as realidades quanto as experiências morais, emocionais, físicas, intuitivas, epistemológicas e espirituais dos jogadores em primeira mão. Situações se desenrolavam e marcavam presença de modo espontâneo, surgindo em meio ao acompanhamento de uma atividade da equipe, no jogo, ou em uma conversa qualquer com os jogadores, de forma aleatória: em um dia não específico ou explícito, em um momento trivial qualquer, em um instante de camaradagem desprovido de qualquer comprometimento a uma reflexão séria, nos quais a figura do pesquisador não era proeminente à figura do jogador, surgia uma situação particular que merecia atenção e guardava potencial de discussão. Se subsiste um componente

de indisciplina na constituição e desenvolvimento desta pesquisa, cabe, por sua vez, sublinhar que a coleta desses momentos imprevisíveis obedece a um acurado rigor necessário para convivência com os sujeitos.

Ao longo do tempo, na medida em que passei a integrar essa rede, tornou-se relativamente tranquilo estabelecer uma relação de diálogo com os jogadores. Alcancei um nível de intimidade que me permitiu participar de reuniões de análises de *replays*, construções de estratégias, táticas e manobras na casa dos jogadores e, inclusive, até compartilhar momentos de confraternização da organização em eventos particulares comemorativos às suas conquistas e vitórias.

Todas essas situações ilustram que, diferentemente de T. Taylor (2012, p. 29), alcancei com frequência o “tempo de suspensão mundana” com a equipe de *esport* com a qual estava convivendo. Consequentemente, conquistei um relativo relacionamento com os membros da comunidade belenense em alguns eventos presenciais. Isso revela que, em muitos momentos, era tomado por um *ethos* de camaradagem particular à própria comunidade, por esse substrato e sensação que guia o time e mantém uma determinada coesão e identidade grupal. No decorrer de uma etnografia de doze meses documentando as práticas desse grupo de aspirantes a *pro-players*, não seria exagero da minha parte dizer que me tornei membro dessa camaradagem, de uma comunidade de emoções (Marranci, 2008). Ham e Victor “Darkanon” Gabriel, *shot-caller*¹⁵ da equipe, também protagonizaram vários episódios de confiança e confissão comigo. Durante meu campo, ambos me deram as maiores provas de confiança, partidas de suas próprias iniciativas, ao compartilharem suas contas (o incluía a senha e o *login* pessoal de cada um) para que eu tivesse acesso ao *replay* de duas partidas, uma em um campeonato local e outra em um torneio amador nacional, disputadas pela equipe em dezembro de 2017 e fevereiro de 2018, respectivamente.

No entanto, se a comunidade local de *LoL* é fechada para estranhos, como argumentei, como se aproximar de uma equipe se elas também são de difícil acesso? Como pesquisar quando até o próprio pesquisador é alvo de *discriminação*¹⁶ ao tentar alcançar uma organização engajada no *esport*? O processo de

15 O termo é usado para se referir a um jogador responsável por desempenhar uma função de liderança estratégica ao criar as chamadas (“*calls*”) para jogadas (táticas, manobras, *macro plays*) e objetivos em uma partida. Ele assume um papel de “capitão” e estrategista da equipe, em quem o time deve tanto obedecer quanto depositar grande confiança. O *shot-caller* (lançador de chamadas, em livre tradução), entretanto, não é necessariamente quem inicia as *team fights* (lutas de equipes), mas sim quem dá a “ordem” para fazer aquilo, quem organizou e lançou a chamada para a jogada. Na necessidade de tomada de decisões no jogo, o *shot-caller* surge como um dos jogadores mais essenciais em um time (semi)profissional.

16 A noção de discriminação é aqui usada no sentido latouriano do termo (Latour, 1992). Ela se apresenta, majoritariamente, ao expor obstáculos e inaptidões que a tecnologia imprime (neste caso, os *videogames*), sejam elas humanas (dinâmicas operacionais avançadas dentro do jogo como rotação, posicionamento, combos e conhecimentos culturais sobre linguagens e estruturas sociais, por exemplo) ou não-humanas (quando o jogo ou alguma funcionalidade interna a seu sistema deixa de funcionar corretamente, *bugando*). Formas de incompatibilidade em jogos, baseadas na desenvoltura com a qual um jogador lida com o jogo, são reconhecidas como quebra a uma dinâmica de prescrição (na acepção latouriana, códigos, regras e deixas comportamentais e de uso, programas de ação) (Falcão, 2014). Relações de prescrição em curso limitam, em algum sentido, aqueles que podem fazer uso de suas facilidades. Se um

aproximação com uma equipe competitiva é complexo, uma vez que o papel do pesquisador é estranhado e regularmente questionado, sobretudo em momentos iniciais.¹⁷ Parte disso se deve ao pouco engajamento assumido pelos estudiosos dentro de um time competitivo, à medida que sua função é demasiadamente limitada. Limitada porque não acrescenta, a priori, à própria equipe. Há pouco sentido em aceitar que um estranho se aproxime. E existem razões para isso. Em cenários locais e periféricos o receio de que uma pessoa se infiltre apenas com o intuito de obter informações sigilosas é frequente. Falcão (2014, p. 261, grifos do autor) ilustra a dinâmica de discriminação em jogos que é consoante com o que discuto aqui:

Jogos são atividades necessariamente agônicas: a discriminação, neles, não é simplesmente uma questão passageira ou trivial, ela é o que faz diferir um jogador do outro, qualitativamente. [...] Se podemos resumir a problemática em uma frase, *o jogador que menos sofre os efeitos da discriminação está mais bem equipado para o jogo.*

Afinal, o que ganhariam em troca com a minha presença? Em momentos iniciais do estudo vivenciei inúmeros olhares estranhos e discriminações por parte dos membros da organização com a qual me engajei. Gradualmente, porém, os jogadores passaram a ressignificar e aproveitar minha estadia com eles ao me dar funções específicas, mesmo que de modo inconsciente e não formalizado. Ao realizar aquela pesquisa com uma equipe predominantemente composta por homens heterossexuais, de classe média e com privilégios socioeconômicos semelhantes aos meus, tinha efetivamente pouco a retribuir como pesquisadores. Para trabalhar com eles e justificar minha estadia no grupo era preciso enquadrar meu envolvimento de forma alinhada com suas expectativas e necessidades.

Explorar como os próprios jogadores se adaptaram à minha presença como pesquisador é fundamental para entender o papel que meu trabalho de campo desempenhou na profissionalização dessa comunidade, bem como os impactos que o ato de confissão traz, sobretudo para o pesquisador. Embora minha permanência tenha sido esclarecida e tivesse revelado totalmente meus interesses de pesquisa a todos os membros da equipe, no decorrer do tempo os jogadores consistentemente enquadraram meu envolvimento como uma forma reconhecível de serviço ao time, e não como pesquisa. Eles com frequência me apresentavam como o novo analista/conselheiro¹⁸ e fotógrafo da organização, dirigindo-se até

pesquisador que se aproxima de uma equipe de *esport* não possui o conhecimento prévio do jogo e do cenário profissional, dificilmente sua participação será aceita. Esses atores são, de acordo com o jargão latouriano, *discriminados*. Uma ampla literatura sobre *esports* dentro dos *game studies* traz inúmeros exemplos discriminatórios relativos a estratégias de prescrição experimentadas por pesquisadores (Macedo, 2018; Falcão, 2014; Taylor, N., 2016; Taylor, T., 2012).

17 O trabalho vídeo-etnográfico de Nicholas Taylor (2016) em uma comunidade de jogadores competitivos no Canadá relata de maneira similar como interlocutores ressignificam a presença de pesquisadores durante o trabalho de campo.

18 Essa era uma função ausente e necessária à equipe, cujo papel consiste, resumidamente, em analisar as partidas, estudar o jogo e assistir aos jogos e treinos do time e dos adversários a partir

mim para solicitar conselhos das mais variadas expertises e alguns dos registros fotográficos que produzi ao acompanhar a rotina de atividades da equipe.

Essa relação não foi acordada desde o início em troca de apoio ao meu projeto de pesquisa, mas ao longo da convivência fui progressivamente chamado para contribuir com quaisquer análises, conselhos, comentários e dados fotográficos que produzisse (Figura 2), bem como pelas minhas habilidades de edição de fotos, fornecendo materiais promocionais para a organização e seus jogadores. Minha câmera fotográfica (usada para o registro do trabalho de campo) e minha experiência biográfica como jogador e fotógrafo me ajudaram a transpor a fronteira entre meus próprios interesses de pesquisa, voltados para documentar a profissionalização de uma comunidade de *videogame*, e os interesses de um grupo de jogadores para quem a câmera e minha biografia representavam oportunidades para os tipos de construção de visibilidade normalmente associadas com os *esports* profissionais. De forma efetiva, esses dois elementos me permitiram atravessar a fronteira entre a academia e uma comunidade relativamente privilegiada de jogadores competitivos.



Figura 2. Foto da participação da equipe em um campeonato local.
Fonte: Tarcízio Macedo, 2017.

Ao aceitar essa colaboração, gradualmente os papéis de jogador e fotógrafo conquistaram mais espaço e me possibilitaram adentrar na compreensão de uma rede particular de comunicação. Fazer isso exigia uma apreciação maior daqueles momentos de jogo que os próprios jogadores consideravam significativos

de uma visão crítica, no intuito de coletar o máximo de informações relevantes sobre o desempenho de cada jogador e auxiliar estes e o *coach* durante os treinos. Meu trabalho enquanto pesquisador, de alguma forma, parecia compartilhar certa semelhança com essa função.

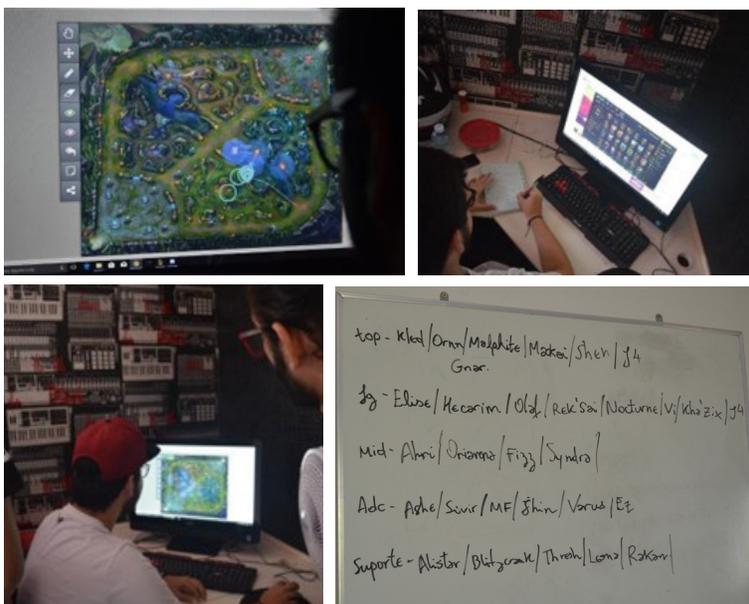


Figura 3. Registros fotográficos de um treino na casa de um dos jogadores. (Imágenes 1, 2, 3, 4) Fonte: Tarcizio Macedo, 2017.

– algo que tive que aprender não apenas jogando *LoL* mais de perto, mas também assistindo aos vídeos de destaque do jogo, *replays* de torneios e participando da rotina de atividades da equipe. Em outras palavras, precisei me tornar um jogador mais proficiente para cumprir minhas funções como analista/conselheiro e fotógrafo e, em última análise, para entender melhor a comunidade de jogadores competitivos com a qual estava envolvido.

Alguns dos jogadores com quem estava envolvido notavam essa minha postura de aprendizagem e falavam comigo para me ajudar a evoluir no jogo. Veceid, por exemplo, foi um dos que notou minha inclinação para o aprendizado de uma tática, dentro de *LoL*, voltada para o controle de visão do jogo a partir do uso de *wards*.¹⁹ Era um momento em que Darkanon, o *shot-caller* do time, repassava a análise sobre um treino da equipe (Figura 3).

Na função tanto de conselheiro particular quanto de um analista da equipe, os jogadores dirigiam-se até mim para solicitar algum conselho sobre os mais variados temas. Após uma derrota em um torneio local, por exemplo, Darkanon

¹⁹ *LoL* é um jogo de estratégia em tempo real que utiliza de uma mecânica chamada “névoa/neblina de guerra”, o que significa que as ações e o território dos oponentes de um jogador são ocultados, inicialmente, e as informações acerca das estruturas são reveladas gradualmente aos jogadores quando determinadas unidades, como aliados, o próprio jogador, *minions* e *wards* são dispostos e/ou exploram o mapa do jogo. Nesse sentido, *ward* é um tipo de item em *LoL* que permite aos jogadores conseguirem a visão temporária em uma parte oculta do mapa.

cheguei a me procurar para conversar sobre seu sentimento de desmotivação derivado daquela partida. Depois de longa reflexão teórica sobre essas experiências, percebi que, ao projetar meus questionamentos, determinadas catarses de emoções dos jogadores eram ativadas e, com isso, muitos dos seus argumentos silenciados vinham à tona, incluindo as pressões que sofriam em decorrência das funções que acumulavam na equipe ou dos problemas pessoais “extrajogo”, como ocorreu com Ham, Darkanon e outros. Darkanon, por exemplo, verbalizou um desses momentos quando, em uma de nossas primeiras conversas, com duração de cerca de três horas, declarou:

Eu acho que é bom a gente ter essa conversa, porque, faz a gente pensar em umas coisas, entendeu? Tu trazes umas perguntas e aí tu te tocas: “po, ele fez uma pergunta que eu não sei responder muito bem, então o que eu posso fazer?” Posso dar uma estudada mais nessa área. Tuas perguntas ajudam a entender minhas lacunas, o que preciso ou não melhorar e, então, gerenciar.

Em uma das partidas amistosas que joguei com os jogadores da equipe, Ham me informou, posteriormente, a partir da visualização dos dados da retrospectiva da temporada competitiva de 2017, disponibilizados pela *Riot Games* aos jogadores, que obtive comigo a melhor taxa de AMA²⁰ entre todos os jogs que ele havia disputado ao longo daquele ano (Figura 4).

Eu estava olhando as estatísticas que saíram hoje, quando tu entrases no *LoL*, se tu já não entrou, tu vais ver a retrospectiva do ano. Eles deram as estatísticas de tudo que tu jogaste durante o ano. E aí, no final, tem uma estatística dos teus melhores duos [jogo em dupla em determinada fila de *LoL*]: tem o duo que deu mais assistências, que no meu caso foi o Veceid, tem o duo que deu o melhor AMA [...], e foi tu que vieste no meu melhor duo de AMA. [...] Está 5,7 o AMA e isso é bem alto, na verdade.

Ao longo das conversas, com o passar do tempo, os jogadores expressavam facetas das suas subjetividades responsáveis por inseri-los, segundo seus próprios julgamentos e critérios, na categoria de semiprofissionais. Talvez, pelo fato de ser jogador e ter conhecimento do jogo, havia a intenção, por parte deles, de que eu participasse e interagisse com os desabafos que estavam fazendo, de modo a validar ou refutar o que diziam. Ham e Darkanon, por exemplo, acreditavam que nossos diálogos eram relevantes e também estimulavam um processo de aprendizado para eles. “Muito bom papear com gente mais experiente [...]. Muito obrigado pelo papo, às vezes eu preciso disso para mexer os dedinhos”, disse-me o primeiro. A mesma frase, com uma ou outra alteração, foi proferida por diversos jogadores com quem conversei. Ham, em outra oportunidade,

20 O índice de AMA é uma estatística métrica utilizada para avaliar o desempenho em competições de jogos competitivos como *LoL*. Sua aferência é feita por meio de um cálculo de três variáveis (abates, mortes e assistências – AMA). Segundo Ham, o cálculo para chegar a essa estatística é simples: trata-se de uma soma da quantidade de abates e assistências pela divisão do número de mortes.



Figura 4. Estatística de melhor duo com taxa de AMA de Ham, capitão e *manager* da equipe, com o autor desta pesquisa (no meio).
Fonte: *Print screen* de Ham da tela do jogo *League of Legends* (BR) em 19/12/2017.

afirmou algo que aponta tanto para o nível de participação que alcancei quanto para a fruição consequente da mudança epistemológica e metodológica realizada: “se um dia a gente virar um time profissional e de sucesso, tu vais ser uma peça chave de tudo isso”.

De maneira frequente, portanto, era incluído na rede de comunicação dos meus interlocutores, por exemplo, quando algum evento de experiência de jogo que também possuía era mencionada em dada conversa; quando minhas análises críticas eram apropriadas por eles; ou quando os registros fotográficos eram solicitados para compor documentos em busca de patrocinadores ou como conteúdo para alimentar as páginas da organização na internet. É o caso, por exemplo, da Figura 5, em que registrei o exato momento de reações dos jogadores após a vitória em um torneio local contra uma das principais equipes belenenses do cenário de *LoL*. A imagem foi usada para compor o documento “Uma equipe, um sonho em comum: profissionalismo em *e-Sports*”, voltado para buscar patrocínio e apoio de empresas locais da cidade. A Figura 6, por outro lado, foi utilizada para uma publicação nas páginas da equipe na internet. A todo instante os jogadores me designavam um lugar dentro de sua própria experiência social.

Meu próprio envolvimento na qualidade de conselheiro/analista e fotógrafo pode não ter simplesmente coincido com as tentativas da organização de ser profissional; pode ter impulsionado ativamente esses esforços, na medida em que meu trabalho de pesquisa com a equipe (incluindo o fotográfico) emulava funções e enquadramentos presentes em outras organizações profissionais de *e-sports*. Para os jogadores minha contribuição com registros fotográficos e as pesquisas acadêmicas que desenvolvo sobre os benefícios educacionais e sociais dos jogos, assim como as expectativas de visibilidade que esses trabalhos poderiam trazer no futuro, pareciam ter relevância junto aos seus objetivos na construção



Figura 5. Foto da comemoração da equipe após uma vitória em um torneio local.
Fonte: Tarcízio Macedo, 2017.



Figura 6. Imagem dos integrantes da equipe, após vencerem um torneio local, publicada nas páginas da organização na internet.¹
Fonte: Tarcízio Macedo, 2017.

1 Meus interlocutores foram convidados livremente a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual não apenas nos autorizaram como nos incentivaram a registrar imagens e conteúdos audiovisuais de sua equipe para fins acadêmicos – e, posteriormente, também profissionais. Além disso, as imagens que reproduzo aqui são consideradas públicas pela própria reflexividade dos jogadores com quem conversei. Portanto, isso não impede que elas sejam veiculadas neste artigo.

do perfil da organização e na legitimação de seus *status* como jogadores competitivos sérios do cenário local. Meu trabalho, de algum modo, ofereceu uma forma de reconhecimento dentro de uma comunidade que coloca muito valor à visibilidade e audiência.²¹

Ainda assim, os obstáculos para a profissionalização de equipes na periferia dos *sports* se impõem e revelam o quanto as amarras e imperativos espaciais e coloniais são ainda insuperáveis (Macedo, Fragoso, 2019; Macedo, Kurtz, 2021; Mussa, Falcão, Macedo, 2020). Pouco depois de concluir meu trabalho de campo a equipe que acompanhei deixou de existir como organização e os jogadores passaram a se concentrar no ensino superior. Em razão das muitas responsabilidades e demandas que jogadores assumem ao longo de suas trajetórias, consideradas frequentemente como mais *sérias* e responsáveis por requisitarem maior tempo dos jogadores (como a família, os estudos, relacionamentos etc.), é comum que equipes sejam encerradas de forma abrupta. Todas essas atividades, além dos possíveis problemas de gerenciamento e convivência entre jogadores, prejudicam o compromisso e engajamento com a progressão competitiva no *sport*. Como argumenta T. Taylor (2012), um jogador que aspira o profissionalismo ainda tem sua atividade residindo em algum lugar entre a subcultura e a ocupação.

Considerações finais

Este artigo explorou algumas das preocupações epistemológicas e teórico-metodológicas levantadas por um trabalho de campo desenvolvido com um grupo de jogadores competitivos, onde gradativamente atuei como pesquisador, conselheiro/analista e fotógrafo para a equipe e seus jogadores. Discuti como as preocupações etnográficas convencionais em torno da (auto)biografia, da participação e do afeto foram transformadas a partir do meu duplo papel como etnógrafo e jogador/fotógrafo nesta comunidade.

A tradição de pesquisa etnográfica em que fui treinado evita as abordagens convencionais – caracterizadas pela “extração de dados” de sujeitos, a partir do uso de técnicas de questionamento formalizado – em favor de trocas dialógicas mais abertas. Nesta tradição, enraizada no trabalho experiencial de autores como Ewing (1994), Fabian (2000, 2001), Favret-Saada (2005), Goulet (2011) e Marranci (2008), são produzidas trocas recíprocas de narrativas e reflexões por meio das quais o conhecimento é *coconstruído* ao invés de *obtido*.

As conversas e entrevistas que realizei com os jogadores foram guiadas por um tipo de relação baseado em preocupações de reciprocidade e retribuição, seguindo a tradição etnográfica mencionada. Elas foram realizadas tanto para beneficiá-los, em suas tentativas de se estabelecerem em uma rede mais ampla

21 O debate sobre o valor da visibilidade e da audiência no cenário competitivo de *sports* (global e local) tem sido documentado por alguns autores que discutem a espetacularidade (Taylor, T., 2012; Taylor, N., 2016) e a dimensão do trabalho (Macedo, Kurtz, 2021) dentro dos *sports*. Esforços posteriores devem explorar esta via, uma vez que ela se apresenta como uma das mediações centrais para compreensão do fenômeno.

de *pro-players* de *LoL*, quanto para avançar minha própria compreensão dos jogos competitivos. Para alcançar esse objetivo, no entanto, precisei performar o profissionalismo ao me modelar a partir da experiência de *pro-players* e de um estilo fotográfico promocional –em enquadramentos e ângulos– frequentemente usado na cobertura dos *esports*.

Onde minhas expectativas iniciais sobre o que enquadrar na câmera foram moldadas pelas tradições etnográficas, as expectativas dos jogadores sobre as possibilidades e prescrições (Latour, 1992) de uma câmera fotográfica em suas atividades foram moldadas por gêneros de vídeo que promovem jogadores e eventos de *esports* profissionais, produzidos e difundidos pela desenvolvedora de *LoL* (Riot Games) e outras organizações de *esports*. No convívio com os jogadores, e à medida que minha compreensão das habilidades e competências corporais e comunicativas necessárias para o jogo profissional se aprofundava, a conquista da confiança permitiu criar um terreno comum aos encontros e uma situação interativa de comunicação que me possibilitou o contato, o diálogo e a convivência – saber quem são, quais são suas práticas, conversar com eles.

Também prestei atenção às maneiras como meu próprio papel, atos de confissão e prioridades em mudança dentro desta comunidade –não apenas meus deveres como analista/conselheiro e fotógrafo, mas minha crescente apreciação pela habilidade e dedicação dos participantes– modificaram a forma e o modo que e como aprendi sobre o processo de profissionalização de equipes e jogadores de jogos digitais na periferia dos *esports*. Ao fazê-lo espero ampliar o rico trabalho etnográfico de pesquisadores dos *game studies* (Brown, 2015; Copier, 2007; Falcão, 2014; Taylor, N., 2016, 2018; Taylor, T., 2006, 2012, 2022; Sünden, 2009) que atentam para os modos como sua própria posicionalidade e reflexividade moldaram suas interações com os jogadores. Ao seguirem esse caminho esses estudos revelam as complexas relações entre participantes, pesquisadores, contextos virtuais/físicos e tecnologias a partir das quais o conhecimento etnográfico é produzido e revitalizado.

A respeito das características distintas das interações em ambientes digitais (ou híbridos: presencial/virtual), Brian Ekdale (2017) destaca que as tecnologias de mídia digital e social promovem maior abertura e reciprocidade, tornando visíveis as representações dos pesquisadores e dos participantes perante o público *on-line*. Isso cria relações de pesquisa mais permeáveis, permitindo que os membros da comunidade participante aprendam mais sobre o pesquisador.

É provável que a efetiva entrada no campo pela via fotográfica, da autobiografia e pela prática de jogar de forma comprometida possa ser uma particularidade de grupos de jogadores competitivos voltados ao jogo profissional. Isso significa, em termos práticos, que esses elementos assumem uma característica específica dentro dessas comunidades, mas talvez não sejam significativos às etnografias sobre jogos digitais de maneira geral. No entanto, ainda que o processo de análise de jogos e da cultura dos jogadores dependa essencialmente de quem são os pesquisadores e dos seus objetivos, mais relevante do que essas capacidades é a ética da investigação. Autores como Aarseth (2003), Copier (2007), Falcão (2014) e T. Taylor (2006, 2012), por exemplo, ressaltam a existência de uma ética

de pesquisa a quem pretende desenvolver comentários sobre comunidades de jogadores, jogos ou utilizá-los em suas análises estéticas ou culturais: o dever de jogar esses jogos, ao menos para que os comentários postos correspondam, em um nível mínimo, aos do grupo no qual cada pesquisador se reconhece e filia. “Como estudiosos de jogos e de comunidades de jogadores, temos obviamente a obrigação de compreender o jogo; jogando-o é a melhor forma e, por vezes, a única de se o conseguir” (Aarseth, 2003, p. 22).

O uso da reflexividade neste artigo, entretanto, não busca tratá-la como um tipo de inovação ou diferencial dentro dos *game studies*, haja vista seu longo histórico na prática etnográfica (Caiafa, 2019; Ewing, 1994; Fabian, 2000, 2001; Favret-Saada, 2005; Goulet, 2011; Marranci, 2008), mas como um exercício de autocrítica a um estudo onde a objetividade científica me levou a eliminá-la em grande parte da versão final do texto. E, particularmente, como um convite para que essas questões apareçam nas pesquisas desenvolvidas sobre *esports* – sejam elas etnográficas ou não.

Na construção do texto que chega ao leitor é comum que nós ocultemos as dificuldades enfrentadas em nossos trabalhos de campo e as situações com as quais lutamos. Nossos esforços, em alguns casos, permanecem presos em uma caixa fechada, em blocos de anotações e em notas de rodapés dos cadernos de campo sobre os quais acabamos escrevendo. Enquanto isso, outros pesquisadores podem estar enfrentando dilemas sobre os quais acreditam que aparentemente ninguém jamais viveu. Ao revisitar o trabalho etnográfico construído anteriormente (Macedo, 2018; Macedo, Frago, 2019), e num esforço de endereçar uma autocrítica a ele, decidi que ao invés de esconder as lutas necessárias para completá-lo as colocaria sobre a mesa como parte do que também moldou meu trabalho – integrando sua composição metodológica, narrando os modos como enfrentei esses obstáculos e quais estratégias segui para tentar levar adiante a pesquisa e lidar com suas situações.

Há ainda fortes indícios de que a etnografia descrita neste artigo só foi possível por ter sido desenvolvida por um homem, jovem e competidor (com algum histórico relevante no universo dos *videogames* competitivos).²² Esses marcadores sociais permitiram com que pudesse acessar uma cultura profissional que é, como argumentam Falcão, Macedo e Kurtz (2020), T. Taylor (2012) e N. Taylor (2015, 2016), muitas vezes misógina e de uma natureza profundamente privilegiada, apenas rompida, em grande medida, por quem seja um ávido jogador e fã. Um fator preponderante para essa leitura é o entendimento convencional da identidade de jogador como sendo associada a uma demografia específica –homem, branco, cisgênero, heterossexual e de classe média (Falcão, Macedo, Kurtz, 2021; Gray, 2014; Johnson, 2018; Murray, 2018; Robinson, 2007)–, cuja representação é parte fundamental das estruturas de poder moldadas na cultura dos *videogames* por décadas (Braithwaite, 2016). O marcador de gênero e idade me permitiram certa abertura por ser um jogador e minimamente conhecedor do universo em questão.

22 N. Taylor (2018) também discutiu sobre os privilégios de pesquisar enquanto hétero, branco e homem em jogos. Minha experiência é bastante similar ao seu relato.

T. Taylor (2012), uma pesquisadora que se articula com os *game studies* e para quem a etnografia é parte relevante de sua trajetória acadêmica, por exemplo, não dispôs da mesma abertura ao campo que experimentei. Ao longo do seu próprio trabalho, T. Taylor (2006, 2012, 2022) escreveu sobre as várias maneiras pelas quais seu gênero, idade, raça, classe e sexualidade moldaram seu trabalho de campo, às vezes abrindo possibilidades, às vezes fechando-as. Sua postura reflexiva e ética a levou a omitir o termo *etnografia* do seu texto ao considerar que o estudo realizado na comunidade de *esports* não era suficientemente etnográfica, mesmo que tenha sido projetada para tal e utilize métodos associados a abordagem.

Para ela, isso provocou uma ruptura fundamental em sua própria prática de pesquisa porque o tipo de acesso ao qual teve no campo era distinto do modo experiencial que estava acostumada em seus trabalhos etnográficos anteriores sobre mundos virtuais e jogos *on-line* (Taylor, T., 2006). T. Taylor admite que “sempre esteve bastante fora” do que estava estudando e nunca se sentiu uma “habitante natural da comunidade de *esport*” em virtude de seu status de “[...] uma não competidora, mulher e um pouco mais velha” do que seus participantes de pesquisa (Taylor, T., 2012, p. 29).

No entanto, apesar de muitos pesquisadores de jogos digitais terem fornecido ricas informações sobre como lidam com sua condição de estranhos em relação às culturas que estudam em termos de marcadores de gênero, idade, sexualidade, raça e as múltiplas interseções desses sistemas de diferenciação (Gray, 2012; Sünden, 2009; Taylor, T., 2012, 2022), há pouca reflexividade semelhante por parte dos pesquisadores de jogos identificados como homens. As pontuais exceções, pelo menos que eu saiba, são os trabalhos de N. Taylor (2018) e Robin Johnson (2010).

N. Taylor (2018), por exemplo, aborda as tensões enfrentadas sobre ser um homem branco pesquisando comunidades dominadas por homens, ao mesmo tempo em que é treinado em metodologias etnográficas feministas. Para os participantes de sua pesquisa, N. Taylor era considerado um membro do grupo, um *insider* –um jogador também branco, do sexo masculino e habilidoso que estudava jogos competitivos–, o que facilitou sua entrada e integração no grupo pesquisado –algo muito similar ao que experimentei. Porém, sua própria identificação como feminista trouxe desafios significativos durante o trabalho de campo, como exemplificado por um incidente de objetificação sexual de uma modelo feminina pelos participantes do evento de jogos que ele participou.

Essa percepção de mediação dos marcadores na pesquisa social ilustra ainda os frequentes desequilíbrios de poder enfrentados pelos pesquisadores que estudam comunidades de jogadores, decorrentes do gênero, idade, experiências anteriores ou quaisquer outros aspectos que sejam aparentes –e não raro eles compõem parte integrante da experiência de jogar dentro de uma comunidade específica. Essas relações de poder, especialmente no que se refere ao gênero, afetam frequentemente a experiência de pesquisa, assim como seus resultados, informam os trabalhos de Brown (2015), T. Taylor (2012) e N. Taylor (2018). Em desdobramentos futuros, pretendo abordar as questões implicadas e os dilemas enfrentados ao ser um homem, branco, periférico, de esquerda, amazônico

conduzindo pesquisas em comunidades dominadas por homens e um pesquisador treinado em metodologias etnográficas decoloniais.

Quando aplicada a estudos de *esports* e jogos competitivos, a articulação em torno de uma participação, experimentação e posicionamento responsável e reflexivo pode apoiar na construção de entendimentos mais sutis da interação co-constitutiva encenada entre jogadores e pesquisadores. O estudo de um pequeno grupo de jogadores semiprofissionais que relatei aqui, e as questões práticas e epistemológicas envolvidas em experimentar e retribuir a essa comunidade, pretende tanto reafirmar quanto problematizar preocupações em torno da reflexividade e do uso da (auto)biografia, da participação e do afeto, sob condições sociotécnicas contemporâneas onde as recompensas da pesquisa científica social são muitas vezes, e cada vez mais, unilaterais.

Referências bibliográficas

Aarseth, E. (2003). Playing Research: Methodological approaches to game analysis. *The Digital Arts and Culture Conference*.

Apperley, T. y Jayemane, D. (2012). Game Studies' Material Turn. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(1), 5-25.

Berger, R. (2013). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.

Boellstorff, T. (2006). A Ludicrous Discipline? Ethnography and Game Studies. *Games and Culture*, 1(1), 29-35.

Boellstorff, T. (2010). *Coming of Age in Second Life: An Anthropologist Explores the Virtually Human*. Princeton University Press.

Boellstorff, T., Bonnie, N. y Taylor, T. (2012). *Ethnography and Virtual Worlds: A Handbook of Method*. Princeton University Press.

Braithwaite, A. (2016). It's about ethics in games journalism? Gamergaters and geek masculinity. *Social Media + Society*, 2(4), 1-10.

Brown, A. (2015). Awkward: The importance of reflexivity in ethnographic methods. Em P. Lankoski e S. Björk (Eds.), *Game Research Methods: An Overview* (pp. 77-92). ETC Press.

Caiafa, J. (2019). Sobre a etnografia e sua relevância no campo da comunicação. *Questões Transversais*. 7(14), 1-164.

Copier, M. (2007). Beyond the Magic Circle. A Network Perspective on

Role-Playing Online Games. [PhD Thesis]. Universiteit Utrecht.

Chee, F. (2005). Essays on Korean online game communities. A sense of place: Media and motivation in Korea by the Wang-tta effect and Order and chaos in an ethnography of Korean online game communities. [PhD Thesis in Communication]. School of Communication, Simon Fraser University.

Chee, F. (2012). Online Games as a Medium of Cultural Communication: an ethnographic study of socio-technical transformation. [PhD Thesis in Communication]. School of Communication, Simon Fraser University.

Cusicanqui, S. (1987). El potencial epistemológico da História Oral: de la lógica instrumental a la decolonización de la historia. *Temas Sociales*, 11, 49-64.

Ekdale, B. (2017). Negotiating the Researcher: Interstitial, Appropriated, and Digital Identities in Media Production Ethnography. *Westminster Papers in Communication and Culture*, 9(3), 7-26.

Ewing, K. (1994). Dreams from a Saint: Anthropological Atheism and the Temptation to Believe. *American Anthropologist*, 96(3), 571-583.

Fabian, J. (2000). *Out of our minds: reason and madness in the exploration of Central Africa*. University of California Press.

Fabian, J. (2001). *Anthropology with an Attitude: Critical Essays*. Stanford University Press.

Falcão, T. (2014). *Não-humanos em Jogo. Agência e Prescrição em World of Warcraft*. [Tese de doutorado em Comunicação e Culturas Contemporânea]. Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia.

Falcão, T., Macedo, T. e Kurtz, G- (2021). Conservadorismo e masculinidade tóxica na cultura gamer: Uma aproximação a *Magia: The Gathering*. *MATRIZES*, 15(2), 251-277.

Falcão, T., Marques, D., Mussa, I. e Macedo, T. (2020). At the Edge of Utopia. Esports, Neoliberalism and the Gamer Culture's Descent into Madness. *Journal Gamevironments*, 13(2), 382-419.

Favret-Saada, J. (2005). "Ser afetado", de Jeanne Favret-Saada. *Revista Cadernos de Campo*. 13(13), 155-161.

Fragoso, S. (2012). Mediações espaciais da sociabilidade on-line. Em I. Oliveira e M. Marchiori (Orgs.). *Redes Sociais, Comunicação, Organizações* (pp. 67-84). Difusão.

Goldman, M. (2008). Os tambores do antropólogo: Antropologia pós-social e etnografia. *Ponto Urbe*, 2(3), 1-11.

Gómez-Cruz, E., Ricaurte, P. y Siles, Ignacio (2023). Descolonizando los métodos para estudiar la cultura digital: Una propuesta desde Latinoamérica. *Cuadernos.info*, (54), 160-181.

Goulet, J. (2011). Trois manières d'être sur le terrain: une brève histoire des conceptions de l'intersubjectivité. *Anthropologie et Sociétés*, 35(3), 107-125.

Gray, K. (2014). *Race, gender, and deviance in Xbox Live: Theoretical perspectives from the virtual margins*. Elsevier.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Norma.

Jin, D. (2021). *Global Esports: Transformation of Cultural Perceptions of Competitive Gaming*. Bloomsbury Academic.

Johnson, R. (2010). The digital Illusion: Gender, work and culture in digital game production. [PhD Thesis in Mass Communications]. Graduate College, University of Iowa.

Johnson, R. (2018). Technomascularity and its influence in video game production. Em N. Taylor e G. Voorhees (Eds.). *Masculinities in play* (pp. 249-262). Palgrave Macmillan.

Júnior, D. (2019). Encontros epistêmicos e a formação do pesquisador em História Oral. *História Oral*, 22(1), 359-372.

Klastrup, L. (2003). *Towards a Poetics of Virtual Worlds: Multi-User Textuality and the Emergence of Story*. [PhD Thesis in Digital Aesthetics and Communication]. Department for Digital Aesthetics and Communication, IT University of Copenhagen.

Latour, B. (1992). Where are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. Em W. Bijker e J. Law (Eds.). *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change* (pp. 225-258). MIT Press.

Macedo, T. (2018). Like a Pro: Dinâmicas Sociais no e-sport. [Dissertação de mestrado em Comunicação, Cultura e Amazônia]. Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará.

Macedo, T. (2023). Querelas esquecidas dos *game studies*: monopólio e diversidade configuracional nos *esports*. *Galáxia*, 48(1), 1-23.

Macedo, Tarcízio. e Falcão, T. (2019). E-sports, herdeiros de uma tradição.

Intexto, 45(2), 246-267.

Macedo, T. e Fragoso, S. (2019). Geografias dos *Esports*: mediações espaciais da prática competitiva na Amazônia. *Logos*, 26(2), 106-123.

Macedo, T. e Kurtz, G. (2021). Quem não sonhou em ser um jogador de videogame? Colonialidade, precariedade e trabalho de esperança em *Free Fire*. *Contracampo*, 40(3), 1-23.

Malaby, T. (2009). *Anthropology and Play: The Contours of Playful Experience*. *New Literary History*, 40(1), 205-218.

Marranci, G. (2008). *The Anthropology of Islam*. Berg Publishers.

Martino, L. e Marques, Â. (2018). Afetividade do conhecimento na epistemologia: a subjetividade das escolhas na pesquisa em Comunicação. *MATRIZES*, 12(2), 217-234.

Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. Em D. Mato (Comps.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 1-16). CLACSO.

Murray, S. (2018). *On video games: The visual politics of race, gender and space*. I.B. Tauris.

Mussa, I., Falcão, T. e Macedo, T. (2020). Lazer liminar: colonização do jogo e trabalho do jogador no RappiGames. *Antares*, 12(28), 313-340.

Nardi, B. (2010). *My Life as a Night Elf Priest: An Anthropological Account of World of Warcraft*. University of Michigan Press.

Pearce, C. (2011). *Communities of Play: Emergent Cultures in Multiplayer Games and Virtual Worlds*. MIT Press.

Peirano, M. (2014). Etnografia não é método. *Horizontes Antropológicos*, 20(42), 377-391.

Rappaport, A. (2020). "Melee is Broken": Super Smash Bros. Melee: An Interdisciplinary Esports Ethnography. [MSc. Thesis]. Department of Humanities, Concordia University.

Robinson, L. (2007). The cyberself: the self-ing project goes online, symbolic interaction in the digital age. *New Media & Society*, 9(1), 93-110.

Roy, A. (2016). Who's afraid of postcolonial theory? *International Journal of*

Urban and Regional, 40(1), 200-209.

Sünden, J. (2009). Play as transgression: an ethnographic approach to queer game cultures. Em *Proceedings of DiGRA*. London, Brunel University, pp. 1-7.

Sünden, J. e Sveningsson, M. (2012). *Gender and Sexuality in Online Game Cultures: Passionate Play*. Routledge.

Taylor, N. (2009). *Power Play: Digital Gaming Goes Pro. 2009*. [PhD Thesis in Education). Graduate Program in Education, York University.

Taylor, N. (2015). Professional Gaming. Em R. Mansell e P. Ang (Eds.). *The International Encyclopedia of Digital Communication and Society* (pp. 987-990). Wiley Blackwell, 2015.

Taylor, N. (2016). Play to the camera: Video ethnography, spectatorship, and e-sports. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 22(2), 115-130.

Taylor, N. (2018). I'd rather be a cyborg than a gamerbro: How masculinity mediates research on digital play. *MedieKultur*, 64, 10-30.

Taylor, T. (2006). *Play Between Worlds: Exploring Online Game Culture*. MIT Press.

Taylor, T. (2012). *Raising the Stakes: E-Sports and the Professionalization of Computer Gaming*. MIT Press.

Taylor, T. (2018). *Watch Me Play: Twitch and the Rise of Game Live Streaming*. Princeton University Press.

Taylor, T. (2022). Ethnography as Play. *American Journal of Play*, 14(1), 33-57.

Thornham, H. (2011). *Ethnographies of the Videogame Gender, Narrative and Praxis*. Routledge.

Travancas, I. (2005). A experiência etnográfica no campo da comunicação. Em J. Duarte, e A. Barros (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 98-109). Atlas.

Wohn, D. e Freeman, G. (2020). Live Streaming, Playing, and Money Spending Behaviors in eSports. *Games and Culture*, 15(1), 73-88.

El oficio de rastreador etnográfico



por **Francisco González Kofler**

Instituto de Estudios para el Desarrollo Social,
Universidad Nacional de Santiago del Estero,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-9452-6518>
fgonzalezkofler@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo exponemos las reflexiones epistemológicas y procedimientos metodológicos empleados en torno a la práctica y oficio del etnógrafo del pasado reciente e inmediato. Para ello, desarrollaremos algunos ejemplos tomados de la investigación realizada en torno a un caso criminal acontecido en 2003 en Santiago del Estero, Argentina. En la descripción de la perspectiva metodológica, sintetizamos nuestro enfoque epistemológico y método indiciario empleado en torno al rastreo del pasado reciente del caso en cuestión. En el primer apartado se presentan algunas de las preguntas que dieron lugar a nuestra etnografía. En un segundo apartado se aborda la potencialidad de los archivos para indagar etnográficamente en el pasado. El tercer apartado procura explicitar cuatro posicionamientos epistemológicos que sostuvieron nuestra etnografía. En el cuarto apartado se desarrolla brevemente nuestro método y su ruptura con el positivismo. Finalmente, a modo de cierre, formulamos algunas de las hipótesis que guiaron nuestro rastreo y describimos algunos de los hallazgos logrados.

Palabras claves: Etnografía, Rastreo, Método Indiciario, Campo

The ethnographic tracker's job

SUMMARY

In this paper I address the epistemological reflections and methodological procedures involved in the practice and profession of the ethnographer of the recent and immediate past. In order to do so, I develop some examples taken from research carried out on a criminal case that took place in 2003 in Santiago del Estero, Argentina. In the description of the methodological perspective, I synthesize my epistemological approach and indexical method used to trace the recent past of the case in question. The first section presents some of the questions that gave rise to this ethnography. The second section discusses the potential of archives to ethnographically investigate the past. The third section seeks to make explicit four epistemological positions that sustain ethnography. The fourth section briefly develops the method and its rupture with positivism. Finally, formulate some of the hypotheses that guided our research and describe some of our findings.

Keywords: Ethnography, Tracking, Indicator Method, Field

RECIBIDO: 8 de febrero de 2023

ACEPTADO: 26 de mayo de 2023



Introducción. Rastreado un caso

Leyla Bshier Nazar y Patricia Villalba fueron dos jóvenes encontradas sin vida el 6 de febrero de 2003 en La Dársena, un pueblo ubicado a 20 kilómetros de la Capital de Santiago del Estero, Argentina. Ellas no se conocían ni murieron al mismo tiempo. Leyla fue asesinada en “una fiesta” donde, todo indicaría¹ participaron funcionarios e hijos de funcionarios; mientras que a Patricia, según la sentencia judicial, la secuestraron al salir de su trabajo, la mataron para encubrir el crimen de la primera y fue torturada previamente para “saber que sabía”.²

Entre los misterios sin resolver de éste crimen se encuentra la pregunta por el lugar en el cual se descartaron los cuerpos. El costado de una ruta habitualmente transitada por lugareños y a unos cientos de metros del pueblo. Hecho aún más llamativo si tenemos en cuenta que la investigación judicial pudo probar que el lugar en el cual descuartizaron y redujeron a huesos el cuerpo de Leyla, era el mismo en el que torturaron a Patricia: “El zoo del horror”.³ Así denominaron los medios de comunicación a una “reserva ecológica”⁴ ubicada en la localidad de Árraga, a unos 30 km de la capital y a unos 50 km de La Dársena, propiedad del por entonces Secretario de Informaciones del Gobierno Provincial Antonio Musa Azar (1936-2021).

El caso apareció en los medios titulado como “el doble crimen de La Dársena” un 7 de febrero del 2003. Envuelto en infinidad de versiones, sin que se pudiera reconstruir cabalmente los hechos y móviles criminales conserva un sentido de impunidad. Aun así, el 24 de junio del 2008, el tribunal encargado de impartir justicia⁵ estableció que de los 16 imputados que habían llegado al juicio oral, solo 5 eran penalmente culpables. Los mismos fueron identificados como una célula parapolicial comandada por el comisario retirado Musa Azar. Dicha “célula”⁶ estaba conformada por los policías Gómez, Mattar y Albarracín. Tipificada penalmente como asociación ilícita, habría sido puesta en marcha por pedido del hijo de un empresario, el único vínculo comprobable entre las víctimas por

1 Elementos de prueba en el expediente judicial y versiones sociales y mediáticas que así lo indican. Sin embargo, esta es aún una información hipotética.

2 Expresión empleada en el campo por activistas, familiares y abogados.

3 Ver nota del diario *Página 12* del 7 de noviembre del 2003 titulada “Excursión al zoológico del horror”. Fuente consultada en su versión digital por última vez en julio del 2019.

4 A fojas 8065, del cuerpo 27 del expediente judicial N° 85/03 se encuentra una resolución de la Cámara de Diputados Provincial del 30 de julio del 2002 en la que declara de “interés cultural el zoológico instalado en la localidad de Árraga”. Por otra parte, entre las fojas 8067 y 8080 del mismo cuerpo, se encuentra toda la documentación correspondiente a las resoluciones internas número 270/98, 596/98, 111/99, 362/99 y 165/00 de la Dirección de Flora y Fauna mediante las cuales habilitan el funcionamiento y tenencia de fauna autóctona y exótica en el predio propiedad de Musa Azar ubicado en la localidad de Árraga. Las versiones periodísticas y judiciales posteriores mostraron que en ese lugar circulaban animales producto de la caza y tráfico ilegal de fauna.

5 Conformado por el presidente Perez Roberti y las vocales Viaña de Avendaño y Piazza de Montoto.

6 “Célula”, tanto en la jerga policial como en la de miembros del activismo en derechos humanos, remite a una organización de conducción y coordinación centralizada con ejecución descentralizada a partir de pequeños comandos independientes entre sí.

haber sido amigo, pareja o conocido de ambas. Las memorias sociales aún lo describen como “perejil”.⁷

Entre el hallazgo de los cuerpos y la sentencia judicial se desencadenaron una serie de protestas que se combinaron con una crisis política al interior del gobierno provincial. Las denominadas “marchas del silencio” se sostuvieron durante más de dos años. Las disputas políticas, la investigación judicial, el accionar del activismo y la mediatización del caso lo fueron configurando como paradigmático de las violaciones a los derechos humanos del Juarismo. Esto se convirtió en el argumento central de los fundamentos de la intervención federal que se produjo en Santiago del Estero en el año 2004,⁸ la cual terminó con un ciclo de más de 50 años de gravitación política del juarismo en los resortes de poder local.⁹

El activismo actuante en torno a la demanda de justicia pudo iluminar en una narrativa pública y política, la continuidad de prácticas represivas propias de la última dictadura. Narrativas centrales en la configuración del doble crimen de La Dársena como un acontecimiento político (Tiscornia, 2008). Musa Azar, el “hombre fuerte” del juarismo, venía siendo denunciado desde la década de 1980 por su participación en violaciones a los derechos humanos en el pasado reciente (Calveiro, 1998; Duhalde, 1983).

Pero ¿cómo fue posible que criminales imputados por delitos de lesa humanidad cometidos en la década de 1970, continuasen actuando como parte de una asociación ilícita en pleno 2003 y en una doble agencia estatal y paraestatal? Para responder nos abocamos a (re)construir y comprender aquellos patrones de prácticas que, con relativas continuidades y cambios, se materializaron en un sistemas-de-estado (Abrams, 1988) y en espacios devenidos en lugares al margen de ese estado (Das y Poole, 2008).

Procuramos comprender una serie de valores, códigos y formas de reciprocidad que daban sentido a la circulación, acumulación y disputa de capitales

7 En la jerga policial, judicial y carcelaria, la categoría perejil remite al lunfardo “gill”, con el cual se alude a una persona inexperta, lenta o tonta. En este caso, el perejil es quien carga la responsabilidad sobre hechos que no necesariamente lo tuvieron como artifice y responsable central.

8 Hechos reflejados en el Informe Santiago del Estero. Documento con un diagnóstico de la situación política, social, económica y judicial de Santiago del Estero, producido durante el 2003 y 2004 por los equipos técnicos del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de La Nación en articulación con organismos de derechos humanos de la Provincia. Este documento se presentó en el Congreso Nacional el 1 de abril del 2004 fundamentando la ley de intervención federal (Ley 25.881).

9 La historia política de la segunda mitad del Siglo XX de Santiago del Estero, se encuentra signada por el Juarismo como fenómeno político, social y cultural. Carlos Juárez y Mercedes Marina Aragonés de Juárez, gobernaron o tuvieron una fuerte gravitación en la vida política, en distintos períodos históricos de Argentina: desde el primer peronismo, atravesando golpes militares, la proscripción, las crisis neoliberales y finalizando en el primer gobierno kirchnerista (2003). Con el retorno a la democracia, Juárez conquistó su tercer mandato, gobernando desde 1983 hasta 1987. Entre 1995 y 1999, llegó su cuarto mandato, luego de la penúltima intervención federal en la provincia, iniciando un periodo que se considera una continuidad en el poder de quienes ejercían la represión en Santiago Del Estero. Esto se vio reflejado en que los funcionarios encargados de la seguridad y la inteligencia fueron luego condenados por delitos de lesa humanidad.

económicos, sociales y simbólicos (cf. Wright, 2012, p. 176) en un contexto relativamente prolongado de tiempo de nuestra historia reciente e inmediatamente reciente. La presencia central de Musa Azar en el crimen de Leyla y Patricia fue la forma en que el propio campo conectaba el pasado reciente de sus crímenes de lesa humanidad con el pasado inmediato de las violaciones a los derechos humanos del juarismo. La reflexividad en torno a este elemento nos condujo a exploraciones memoriales, prospección en terreno e inmersiones en campos documentales¹⁰ y extensos expedientes judiciales.¹¹

El objeto de análisis etnográfico del pasado que sostuvo nuestra pesquisa no respondía a los esquemas temporales de los estudios del pasado reciente comprendido por memorias cortas (1976-1983), sino que se inscribía más bien en lo que Ludmila Catela Da Silva (2008) definió como memorias largas. Solo que, en nuestro caso, además de largas fueron próximas temporalmente hablando.

El espacio de nuestras pesquisas puede ser entendido como “dimensión abstracta que es transformada por la práctica social en lugar; de este modo, yendo a la etnografía como actividad podemos considerar que los espacios en donde ésta se desarrolla se transforman en lugares etnográficos por la práctica” (Wright,

10 "La justicia provincial y federal ordenaron el 5 y 6 de marzo de 2004 el allanamiento del edificio del DIP tras los pedidos de habeas data que fueron presentados por particulares y por referentes de la Asamblea para los Derechos Humanos, respectivamente. En las dependencias del DIP fueron encontradas dos computadoras y veinte armarios que archivaban entre 30 y 40 mil carpetas con informes ambientales, escuchas telefónicas, recortes de prensa, fotografías de funcionarios, jueces, periodistas, dirigentes políticos, sindicales y de organizaciones sociales, profesionales, estudiantes, obispos y sacerdotes, entre otros" (Schnyder, 2015, p.84). Musa Azar fue el agente clave en la organización y dirección del Departamento de Informaciones Policiales. Actualmente el archivo se encuentra bajo custodia del Poder Judicial Federal por ser parte de las pruebas actuantes en las causas por delitos de Lesa Humanidad. El acceso a dicho archivo por parte del autor, se desarrolló en el marco de un convenio entre el Ministerio Público Fiscal y el Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES CONICET-UNSE) para el análisis, estudio y comprensión del mismo.

11 1) Expediente N° 66/6 Caratulado "More, Luis Antonio, Mattar Francisco Daniel, Albarracín, Héctor Bautista, Gómez Jorge Pablo, Cejuela, Gustavo Ricardo. Sobre delito de Homicidio Calificado. En Perjuicio de Oscar Edmundo Seggiaro y Otro". Juez: Dr. Pedro Luis Ibáñez. Secretario Dr. Luis Eugenio Cantizano. Obrante en el Juzgado del Crimen de 3ra Nominación de la Provincia de Santiago del Estero. 2) Expedientes N°: 85/03 y 84/03 Caratulados "Musa Azar y Otros s.a.d. Homicidio Cuádruplemente Calificado; Asociación Ilícita e.p. Patricia Villalba; Leyla Bshier Nazar y Administración de Justicia". Juzgado de Instrucción en lo Correccional y Criminal de Primera Nominación de los Departamentos Banda y Robles de la Provincia de Santiago del Estero. 3) Sentencia del Tribunal Oral N° 1 en lo Criminal Federal de Santiago del Estero. Emitida el 9 de noviembre del 2010. Expediente N° 836/09 "S/ Homicidio, tormentos, privación ilegítima de la libertad, etc. E.p. de Cecilio José Kamenetzsky. Imputados Musa Azar y otros". Disponible online en: www.cij.gov.ar. 4) Sentencia del Tribunal Oral N° 1 en lo Criminal Federal de Santiago del Estero. Emitida el 05 de marzo del 2013. Expediente N° 960/11 "Aliandro, Juana Agustina y otros s/ desaparición forzada de personas, violación de domicilio, privación ilegítima de la libertad, tormentos, etc. Imputados: Musa Azar y otros" del Tribunal Oral N° 1 en lo Criminal Federal de Santiago del Estero. Disponible online en: <https://www.cij.gov.ar/nota-10826> 5) Sentencia del Tribunal Oral N° 1 en lo Criminal Federal de Santiago del Estero. Emitida el 26 de marzo del 2018. Expediente 7782/2015 "Azar, Antonio Musa y Otros s/ Homicidio Agravado, Privación ilegal de la libertad, Imposición de Tortura, Infracción Art. 23 del Código Penal según Ley 26.842, Allanamiento ilegal y Asociación Ilícita- Querellante: Secretaría de Derechos Humanos de la Nación y Otros". Disponible online en: <https://cij.gov.ar>

2012, p. 175) tanto del investigador como de las agencias que se desarrollaron en el pasado y el presente del campo.

A lo largo de las páginas venideras, abordaremos las reflexiones epistemológicas y procedimientos metodológicos de nuestra etnografía. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo se combinaron tres elementos principales, interrelacionados de manera dinámica: el campo, la teoría y el investigador. Tres patas de un proceso relacional para (re)construir el pasado al tiempo que prevenir sustancialismos (Emirbayer, 2009). Partimos de un diseño flexible y situado, buscando que los problemas de conocimiento se canalicen mediante hipótesis de trabajo alternativas y constantes, en tanto respuestas tentativas y plausibles para las preguntas de investigación. Sin embargo, mostraremos cómo estas preguntas también se transformaron en el diálogo con el campo y la teoría.

Emplearemos para ello algunas reflexiones sobre la pertinencia y potencialidad de la etnografía como método para el estudio de acontecimientos del pasado reciente e inmediato, abrevadas de la antropología política y jurídica (Garaño, 2008, 2019a, 2019b, 2020; Pita, 2020; Sarrabayrouse Oliveira, 2022, 2011, 2009; Tiscornia et. al. 2010; Tiscornia 2004, 2008) y de la antropología histórica (Sahlins, 1988; Wright, 2012; Quiroz, 2014; Gil, 2010). Este trabajo de análisis etnográfico del pasado implicó un prolongado buceo en archivos y expedientes (Bosa, 2010; Caimari, 2017; Ginzburg, 1991, 2003; Muzzopappa y Villalta, 2011 y 2022; Nacuzzi, 2002), en una articulación metodológica con los aportes del campo estudios sobre memorias (Candau, 2006; Da Silva Catela, 2003, 2008 y 2010; Halbwachs, 2004; Jelín, 2002; Pollak, 2006). En otras palabras, proponemos una descripción reflexiva del trabajo de investigación del autor, de su oficio etnográfico (Geertz, 2003) y del caso estudiado para dar cuenta de la propuesta metodológica para el estudio del pasado.

Para profundizar en estos argumentos, el trabajo que exponemos a continuación, se divide en cuatro apartados. En el primero proponemos a los archivos lugares etnográficos para estudiar el pasado. En el segundo, desarrollaremos cuatro posicionamientos epistemológicos adoptados por el autor para la construcción del objeto de estudio etnográfico en torno al pasado reciente. En el tercero nos abocaremos a la descripción del método empleado para la realización de nuestras pesquisas, proponiendo al método indiciario como un camino posible para la construcción de nuevos conocimientos, rompiendo con el modelo hipotético-deductivo propio de esquemas positivistas. Finalmente, en el cuarto apartado repasaremos algunos puntos centrales de nuestra etnografía.

Las huellas del pasado

En nuestra etnografía del pasado, “la potencialidad analítica de distintos tipos de registros escritos” (Muzzopappa y Villalta, 2022, p. 204) nos permitió adentrarnos en fuentes documentales que nos “hablan sobre los hombres y las mujeres que los produjeron y también de las huellas de sus acciones” (Sarrabayrouse Oliveira, 2022, p.143). A su vez, un expediente no reemplaza a la oralidad de las personas, más bien la complementa. El contraste de los archivos con el registro

de las reflexividades memoriales de los agentes, ayudó a dar cuenta de las características contextuales de la producción misma de ese archivo en el pasado. Pensar de esta forma nuestro campo, nos permitió ver que era posible estudiar los archivos trascendiendo “la metodología ‘extractivista’ para ver las producciones documentales precisamente como totalidades y como procesos” (Muzzopappa y Villalta, 2022, p. 209).

Al respecto, Gil Gastón Julián (2010) nos dice que el uso de archivos para el estudio etnográfico del pasado ha logrado una nutrida producción, aunque también advierte que los debates disciplinares están lejos de saldarse:

La ortodoxia disciplinar ha excluido por lo general los archivos y otras fuentes escritas como espacios de búsqueda etnográfica a causa de la supuesta pobreza narrativa y etnográfica, la aparente artificialidad, la tendencia a ocultar las voces ausentes y también por el carácter oficial. (Gil, 2010, p. 259)

Su trabajo pone de manifiesto que esa supuesta “pobreza narrativa” y las “voces ocultas” pueden ser iluminadas por el trabajo del etnógrafo. Quien a la par de los archivos y expedientes, reconstruye el objeto valiéndose de las memorias que algunos agentes resguardaron cuidadosamente. Las memorias sobre los acontecimientos vinculados a esos archivos y expedientes, se transforman en huellas de ese pasado tras la intervención del etnógrafo.

En nuestra investigación, expedientes y archivos fueron elementos de descubrimiento, comparación, referencia y contraste que requirieron un entendimiento sobre sus orígenes, sentidos y funciones. Estos –al igual que las memorias cuidadosamente construidas durante años– poseen lógicas propias de los agentes que los produjeron y de las dinámicas que los conservó. Los expedientes, archivos y memorias posibilitaron generar conocimientos a partir de los rastros de aquello acontecido en otro momento.

Para Bastien Bosa “la distancia temporal –y en particular la diferencia entre las palabras del pasado y las del presente– permite al investigador ir más allá de lo que la gente dice” (Bosa, 2010, p. 515). El trabajo de archivo y la presencia en el campo se complementan a la hora de contextualizar aquello que fue desconectualizado y devolver su carácter vivo a los procesos.

Nuestros primeros esfuerzos por reconstruir el caso nos mostraron un mapa o rompecabezas muy complejo y desordenado; aparentemente indescifrable, aunque con algunas nociones y sentidos relativamente sedimentados en las memorias y el campo. Lo situado de la investigación y la pertenencia del investigador al campo que produjo aceleradamente sentidos en torno al acontecimiento nos permitió elaborar una primera descripción hipotética. Hipótesis primigenias que se apoyaban en lo que Jerzy Topolski (1982) denominó conocimientos no basados en fuentes. Esto nos permitió arribar a lugares de pesquisa y proponer hipótesis y teorías. Junto a las preguntas y el rastreo, poco a poco fue emergiendo de la nebulosa confusa de información fragmentaria una guía clara de indicios para focalizar las pesquisas.

Los acontecimientos del pasado son susceptibles de ser abordados al menos desde dos dimensiones. Por un lado, desde su transmisión memorial y oral. Desde allí,

es posible comprender cómo una construcción narrativa puede plasmar disputas de sentidos sobre el pasado (Jelin, 2002). Por otro lado, el campo compuesto por relaciones sociales y culturales que perduran en el presente o por sus huellas puede mostrarnos una serie de elementos de la realidad histórica derivada de una multiplicidad de hechos que configuran una suerte de condiciones de posibilidad para la emergencia del fenómeno. Son estas condiciones las que, mediadas por la práctica etnográfica del investigador, se transforman en “lugares etnográficos” compuestos por “perímetros variables que dependen de la interacción que establecen investigadores con el bagaje humano y/o documental que los contiene. Es más, los lugares son producto de esa interacción, su naturaleza es relacional” (Wright, 2012, p. 175).

Posicionamientos epistemológicos

Quien investiga en ciencias sociales, siempre posee una posición teórica apriorística desde la cual interactúa con la empírea. En aparente contradicción, el trabajo de campo etnográfico implica una lógica donde el campo cumple un rol fundamentalmente empírico en la construcción del conocimiento (Guber, 2001). Lo aparente de la contradicción se debe a que las teorías acompañan ese trabajo como una caja de herramientas interpretativa (Vommaro y Gené, 2017) para abordar la realidad y producir nuevos conocimientos. Ambos son producto de un proceso dialógico entre la empírea del campo y las teorías iniciales con las que lo interrogamos o exploramos. En tal sentido, adoptamos en nuestra pesquisa la propuesta de Fernando Balbi (2020), quien comprende que la etnografía es una práctica descriptiva densa y analítica que permite un diálogo teórico desde la propia realidad del campo.

Cuando hablamos además de objetos de conocimiento desarrollados en el pasado del campo al que, el propio investigador pertenece y estudia, partimos de la existencia de un conocimiento previo doblemente rico. Por un lado, porque el investigador desarrolló una mirada situada producto de su relativa pertenencia al campo. Al tiempo que, por su trayecto académico en la provincia donde se produjo el acontecimiento, el etnógrafo contó con lo que Jerzy Topolski (1982) denomina conocimiento científico no basado en fuentes.

Aun sabiendo que nuestro punto de partida no fue una *tabula rasa* ¿cómo es que fuimos construyendo nuestro objeto de conocimiento y cómo hemos ido validando nuestros datos y (re)construcciones históricas? Para lograr responder a esto nos adentraremos en los soportes lógicos de nuestro trabajo y explicitaremos nuestra ruptura con el positivismo. Nuevamente con tres elementos articulados en nuestras reflexiones y articuladores de nuestro trabajo: campo, teoría e investigador.

Posicionamiento 1: la realidad es inabarcable pero comprensible desde el vínculo entre la teoría y la empírea

¿Qué entendemos por realidad empírica? Para abordar ontológicamente esa pregunta, recurrimos a Friedrich Nietzsche quien en 1873 publicaba su texto “*la verdad y la mentira en sentido extra moral*” (1994). Allí, aborda “la realidad” como

sinónimo de una verdad que deje de lado las valoraciones morales y nos advierte sobre la importancia del lenguaje para poder percibir, conocer y sobre todo describirla y comunicarla.

Para Nietzsche, la realidad se impone de manera incommensurable y es tarea de la ciencia buscar las palabras más precisas para aproximarse a ella. Por tanto, entre el ser humano y “la realidad” siempre estarán mediando el lenguaje y las palabras. El problema etnográfico con el que nos topamos es que los seres humanos no siempre comprendemos y hablamos en torno a los mismos lenguajes. Pues aprenderlos lleva mucho tiempo de interacción entre significados y significantes en los diversos contextos de producción de los mismos (De Certeau, 2000).

Una etnografía es por tanto un discurso ordenado que ilustra cómo se desarrolló un fenómeno o proceso sociocultural. Pero esta no abarca toda la realidad, sino, un recorte del objeto de estudio. Por ello, un primer posicionamiento que asumimos es el de reconocer nuestros límites: los procesos sociales, sentimientos, interacciones, instituciones, grupos, historias, herramientas, sistemas, prácticas, artefactos, tecnologías sociales, categorías y diversos etcéteras que componen el mundo vivo de los fenómenos que estudiamos etnográficamente (Quirós, 2014), nos obliga a reconocer que la realidad está envuelta en un constante proceso de interacciones, cambios y transformaciones. Como tal, cuando la abordamos lo hacemos parcialmente y buscando elementos que nos permitan comprender ese proceso de cambios, continuidades y sedimentaciones. Reconocer lo ontológicamente inabarcable de la realidad sociocultural, nos obliga a pensar en nuestros procedimientos metodológicos y lógicos en pos de aproximarnos a ella lo más fielmente posible.

La teoría es un instrumento para volver a la realidad un objeto susceptible de ser enunciado con precisión. Los elementos teóricos y las categorías significativas que nos provee el campo son parte de nuestras hipótesis e interpretaciones. Sin el trabajo empírico en el campo, el desarrollo de un saber práctico que nos conduzca a la construcción de los datos habría sido imposible. Pero sin la interpretación teórica, esos datos habrían sido igualmente imposibles de construir (Becker, 2018).

Posicionamiento 2: El campo, en parte, es construido por el propio oficio del etnógrafo

La realidad empírica sobre la que actuamos a partir de nuestras teorías e hipótesis es la que compone nuestro campo de estudios. Esto equivale a decir que ese campo que abordamos emerge gracias al oficio de quien investiga, ya que toma forma a partir de un proceso de acciones y decisiones teórico-metodológicas que procuran delimitarlo, ampliarlo o volverlo reconocible mediante la propia descripción densa. Si bien sus elementos empíricos son parte constitutiva de la realidad estudiada, su construcción como campo de indagación etnográfica implica una serie de procesos lógicos y metodológicos aplicados por quien investiga.

La definición del objeto y la delimitación del campo son dos caras de la misma moneda. Sin la construcción teórica del objeto/caso no podríamos delimitar el campo y sin el trabajo en el propio campo, no podríamos (re)construir nuestro objeto. La pregunta que se impone en ese diálogo campo-objeto es:

¿dónde empiezan y dónde terminan los procesos que dieron lugar a nuestro caso como acontecimiento político? Por momentos fueron las lecturas teóricas de trabajos enmarcados en la antropología política y jurídica (Tiscornia, 2008; Pita, 2010; Sarrabayrouse Oliveira, 2011; Garaño, 2008) las que dieron sentido a las evidentes continuidades prácticas entre dictadura y democracia y que se podían rastrear desde diferentes fuentes documentales fragmentarias. En otros momentos, fue el campo y sus huellas el encargado de mostrarnos elementos comparativos que nos condujeron a focalizar las miradas y a encontrar más casos que comprendidos por el accionar de la misma célula actuando en pleno 2003 y en el pasado reciente dictatorial. Quien aparecía como referente de las estructuras estatales y paraestatales de acción criminal a lo largo del tiempo siempre era Musa Azar o algún “hombre fuerte” de su entorno cercano.

Por ejemplo, al seguir algunos indicios en expedientes y memorias arribamos al “caso del Ganadero Seggiaro”,¹² asesinado en la localidad del Donadeu, en el departamento Alberdi de la Provincia de Santiago del Estero, con poco tiempo de diferencia respecto a la aparición de los cuerpos de Leila y Patricia. Este caso nos permitió comprender gran parte del funcionamiento de la célula que actuó en el doble crimen.

Al ampliar el campo y los puntos de comparación analítica pudimos adentrarnos en una prospección en terreno, en busca de comprender cómo funcionaban estos márgenes del sistema-de-estado donde se movían las células parapoliciales comandadas por Azar. Fueron los trabajos desarrollados en la propia localidad de La Dársena las que nos guiaron a sentidos, recuerdos y prácticas de pobladores que significaban ese accionar policial/parapolicial a lo largo del tiempo.

Posicionamiento 3: El oficio se aprende en la interacción con y en el campo

Nuestro oficio, en tanto práctica científica, fue aprendido en un proceso de interacción con el campo. Además, el objeto de indagación etnográfico sobre el pasado presenta una característica central que complejiza aún más la práctica científica: El campo de indagación se compone por memorias y materiales fragmentarios muy variados. Por ende, el rastreo fue inherente a la consolidación de las habilidades etnográficas requeridas por el oficio mismo. Tanto la intuición y la experiencia práctica como el razonamiento teórico fueron inútiles por separado e imprescindibles en unión para buscar un saber plausible.

Es fundamental para quien interpreta reflexivamente, el detenerse a mirar a quien mira. Se trata de un proceso de extrañamiento reflexivo para la construcción del objeto (Bourdieu y Wacquant, 1995). Solo así estaremos previniendo la posibilidad de imponer propiedades a ese fenómeno que describimos etnográficamente. Cuando una reflexión en el campo nos permite describir el objeto en el texto etnográfico, es tarea fundamental la de continuar la pesquisa en búsqueda empírica de refutar, complementar o reafirmar nuestro descubrimiento etnográfico. Se trata de emprender la tarea de una descripción densa que permita comprender los parámetros culturales detrás de esas regularidades identificadas.

12 Expediente N° 66/6.

En nuestro caso de investigación, como dijimos, contamos con una potencialidad extra para buscar refutar las hipótesis y reconstrucciones que, para este punto, ya eran producto en sí de la emergente descripción densa (Geertz, 2003, pp. 19-40). Las redes sociales construidas en el trayecto personal del autor fueron puestas en juego como capitales invertidos para llevar adelante el proceso de investigación. La profundidad situada de la investigación fue posible, en gran parte, por la localía de quien investigó y que, antes de ser un trabajador de la ciencia, se desempeñó junto a diversos activistas por los derechos humanos como empleado de la Secretaría de Derechos Humanos de Santiago del Estero.¹³

Los capitales sociales invertidos en la investigación, nos permitieron acceder a diversos archivos privados con información sumamente valiosa sobre el pasado. Tomemos a modo ejemplo el archivo puesto a disposición de la etnografía por Don Luis Alarcón.

El señor Alarcón fue un trabajador industrial con un gran ingenio práctico, vuelo teórico y lucidez analítica para la política. Un militante comunista proveniente de la provincia de Córdoba que tras su exilio interno durante la represión dictatorial en la Argentina se estableció en La Banda, Santiago del Estero. Durante la década de 1990 trabajó con las comunidades de base de una iglesia católica. La misma comunidad eclesial a la que pertenecía la familia de Patricia Villalba. Desde esas redes, el señor Alarcón terminó vinculándose con “las protestas por el doble crimen” y actuando como el “armador político” que sostuvo los intereses de una de las familias que denunciaba al juarismo y a Musa Azar, reclamando justicia.

Llegamos a Don Luis Alarcón gracias a las referencias que la propia Familia Villalba nos brindó. Particularmente cuando nuestras preguntas apuntaron a la organización política o disputas políticas del conflicto desatado. Fue el Padre de Patricia, don “Roli” Villalba, quien nos dijo explícitamente: “eso tienes que hablar con don Alarcón. Él sabe bien cómo ha sido eso”.¹⁴ Don Alarcón no solo fue nuestro entrevistado, también fue un interlocutor con el cual debatir en torno a las narrativas de diversos agentes y medios de comunicación sobre los sucesos del pasado. Muchas de esas narrativas fueron producidas décadas atrás del momento en que investigador y entrevistado nos sentábamos a analizarlas. Las memorias, categorías y reflexividades puestas en juego implicaron muchas horas de debates y contrastes argumentativos.

Además de ello, Alarcón nos facilitó un complejo y amplio archivo documental compuesto por folletos, recortes de diarios, actas de reuniones y anotaciones propias. El cual custodió celosamente por años, quizás a la espera de los oídos entrenados para escuchar y dialogar sobre los mismos. Un honor que no fue ganado de inmediato por el etnógrafo. Si bien los encuentros duraban varias horas entre mates, tazas de mate cocido y alguna tortilla a la parrilla, pasó un tiempo más que considerable para que el custodio de esos archivos decidiera que

13 Esta repartición pública fue creada en 2004 por la Intervención Federal y sostenida desde el 2005 a la actualidad por los diversos gobiernos del Frente Cívico por Santiago. Fuerza política liderada por el Gobernador Gerardo Zamora.

14 Entrevista realizada en octubre del 2018. Llegamos a la familia Villalba por la mediación de un compañero abogado, trabajador de la Secretaría de Derechos Humanos de La Provincia.

su interlocutor era digno de acceder y mirar lo que celosamente había cuidado.

Pero esa “confianza” no solo fue producto de la permanencia en el campo. También lo fue por la relativa pertenencia al campo por parte del investigador. Además de haber ido a su encuentro a partir de la referencia de los Villalba, contamos con la mediación de un inmejorable portero que nos acompañó a la interacción con don Alarcón. Fue su nieto, el profesor Luciano Alarcón quien nos presentó. El joven docente se desempeñó como presidente del Centro de Estudiantes del Profesorado donde el etnógrafo trabajó como catedrático.

El oficio del investigador, la pertinencia del informante calificado y la riqueza del campo solo cobran sentido si se los piensa en ese marco de relaciones que fluyen junto con los procesos de la comunidad. Ninguna de las acciones productoras del campo pudo ser planificada como instancias previas a la permanencia prolongada en el mismo. Más bien surgieron por el proceso interactivo entre investigador, agencias del propio campo, categorías presentes en él y teorías a partir de las cuales comprenderlo.

Posicionamiento 4: El oficio y el campo en una etnografía del pasado son procesos

El conocimiento científico, como parte de una circulación de saberes, preexiste al investigador. Tanto en el campo académico como en el campo donde se desarrollan hechos y fenómenos socioculturales. Esa preexistencia teórica y empírica cobra un sentido específico dentro de la investigación etnográfica sustantiva, al resignificarse e integrarse a nuevos elementos en el momento en que quien investiga se apropia de lo que la teoría y el campo le brinda. Por tanto, en nuestra etnografía del pasado, partimos de un movimiento procesual que (re)construyó el objeto de conocimiento en una narrativa etnográfica.

Pero, ¿cómo comprendemos al campo que es abordado en el presente de sus huellas memoriales, burocráticas y de archivos, pero en búsqueda de comprender hechos, prácticas y sentidos que se produjeron en el pasado? Entendemos al campo de estudio etnográfico como una red de relaciones sociales (Sarrabayrouse Oliveira, 2022). Solo que en lugar de ser percibidas en su interacción *in situ* y participante, son leídas, analizadas, interpretadas y reconstruidas desde sus huellas y miradas retrospectivas. Con agentes en el campo que las enuncian e interpretan, y que tienen sus propias historias de vida jugando en una reflexividad compartida con el investigador en esa hermenéutica de las huellas (Gil, 2010). Por todo ello, en términos más apropiados, el campo no “es” o “fue”, ya que siempre “está siendo”.

Cada vez que nos adentrábamos en él lo hacíamos en el contexto presente. Ya sea en la lectura de los expedientes y archivos o en un diálogo reflexivo con algún agente que ocupó lugares claves y prolongados dentro del proceso estudiado. De manera solitaria o en compañía de los interlocutores, el investigador recurrió a las técnicas heurísticas que le permitieron hacer emerger el pasado de ese proceso desde sus huellas.

Responder a las preguntas de investigación en torno al pasado implicaba reconstruir una parte de esos procesos y redes sociales. (Re)construir parte de la historia en torno a nuestro caso. Una etnografía del pasado como la que desarrollamos encierra una dificultad obvia:

El investigador del pasado interroga documentos sobre hechos terminados (révolus), mientras que la etnografía —a través de su técnica principal de recolección de datos, la observación participante— no puede ser concebida fuera de las interacciones entre el investigador, como persona social, y los miembros del grupo estudiado. (Bosa, 2010, p. 512)

No obstante, esta dificultad se diluye cuando pensamos a las sociedades y culturas como parte de procesos relacionales (Emirbayer, 2009). Los “hechos terminados” configuraron el estado actual de hechos o dimensiones estudiadas. Al tiempo que ese estado actual puede ser comprendido como una huella de los sucesos “terminados”. Al igual que el conocimiento no nace en el momento que la investigación comienza, los hechos y fenómenos estudiados no tienen una generación espontánea.

Nuestras herramientas analíticas en este punto, apelaron a otro campo de producciones académicas. Son los estudios sobre memorias (Da Silva Catela, 2003, 2008, 2010) los que nos ayudan a pensar que ni el pasado está tan desconectado del presente que lo recuerda, ni el presente que recuerda es independiente de los condicionantes que ese pasado le impone. Los procesos de memorias se desarrollan mediante la transmisibilidad de los recuerdos y es la circulación el rasgo principal de su desarrollo relacional (Halbwachs, 2004; Jelin, 2002).

Desde nuestro enfoque, el etnógrafo tiene como condición de su trabajo, el involucrarse reflexivamente en los procesos estudiados. Si lo que busca es comprender ese devenir y movimiento, no tiene más opción que historizar su propia experiencia (Malinowski, 1986). Para este trabajo reflexivo, como dijimos, las instancias del campo, compuestas por registros escritos de diverso tipo resultaron fundamentales: los archivos, las memorias en diarios personales y todo aquello que se pueda comprender como huellas del pasado, fue objeto de análisis reflexivo. Esas huellas de nuestras culturas y sociedades no están desprendidas de las prácticas y sentidos que les imprimieron quienes los crearon y quienes las interpretan y custodian en el presente (Caimari, 2017).

María José Sarabayrouse Oliveira plantea que “la metodología no puede ser definida *a priori*, por fuera del campo” (2009, p. 73). En nuestro caso de estudio, el trabajo con los archivos fue parte del “rastreo”, de la “pesquisa” sobre lo que el pasado había dejado sedimentado en documentos estatales, en huellas escritas de esas prácticas burocráticas (Da Silva Catela, 2002). Documentos estatales, archivos personales y memorias fueron metodológicamente triangulados en un rastreo que buscó comprender etnográficamente la configuración procesual de un caso complejo. Valeria Barbuto, por ejemplo, nos propone pensar a los distintos archivos a partir de:

La necesidad de superar el documento en su contenido literal, unirlo a otras fuentes documentales y darle un marco interpretativo. Si la actividad de “archivar” implica la selección de un documento al que se le otorga la calidad de “lo archivable”, esta debería ser la primera característica para tener en cuenta en la lectura de ese registro. Existió un proceso de selección, de inclusión y exclusión definido. (Barbuto, 2022, p. 134)

El oficio de etnógrafo del pasado requiere de un proceso que consta de un constante ir y volver entre elementos del pasado y del presente en busca de su

comprensión. En términos técnicos, esto implica pensar incluso al presente de la producción de un cuaderno de campo como parte de un proceso de registro y archivo que nos permite ver comparativamente nuestras observaciones y análisis reflexivos en distintos momentos. Un cuaderno de campo emerge en la observación participante o en la lectura sistemática y reiterada de una fuente documental. Sin embargo, su creación durante meses o años se puede concebir como la producción misma de un archivo personal durante la fase de descubrimiento. Archivo que permite una serie de operaciones sobre sí mismo en la etapa analítica y de validación reflexiva. Siempre es bueno preguntarse a la hora de leer ese registro ¿cuándo, dónde y porqué escribí lo que escribí?

El método indiciario para rastrear el pasado

Al escudriñar en el pasado desde los expedientes, archivos y memorias encontramos elementos que nos permitieron realizar lo que María José Sarabayrouse Oliveira y Santiago Garaño (2019) describen como la reconstrucción de un “árbol genealógico” del caso. Nuestra (re)construcción del doble crimen de La Dársena fue posible gracias a la triangulación analítica de esas tres fuentes principales –más no excluyentes–.

Los elementos registrados en expedientes y archivos nos mostraban una producción estatal y mediática, que tendió a fragmentar en casos y expedientes diferentes una realidad compleja, procesual y relacional. Pero, a su vez nos permitía comprender cuáles fueron los espacios, tiempos y contextos en que se produjeron esos hechos cuyas huellas estaban plasmadas en esas fuentes documentales. Es así, que luego se podían contrastar con las narrativas, y sus matices, según qué agencias ponían en marcha la rememoración. Esa descripción densa y plausible se fue puliendo a medida que la etnografía avanzó en dar cuenta de las condiciones de posibilidad para que acontezca el doble crimen de La Dársena.

Bent Flyvbjerg (2006) plantea que no existe una teoría consagrada sin un número sustancial de casos desde los cuales se haya procedido a su elaboración. Nuestro objetivo nunca fue corroborar una teoría a partir del estudio de nuestro caso. Pero lógicamente si ese hubiese sido nuestro objetivo, el procedimiento con nuestras hipótesis habría sido el siguiente: 1) Toda muerte violenta es producto de X -teoría con relativo consenso científico-. 2) El caso estudiado fue una muerte violenta –Hipótesis–. 3) El caso estudiado es producto de X –conclusiones en las que lo observable encaja con la teoría y con la hipótesis–.

Ese procedimiento no siempre es el más adecuado a la hora de ponderar fenómenos desconocidos o contradictorios con nuestros marcos teóricos. El análisis del campo en nuestro caso nos hablaba de violencias con una relativa continuidad entre el pasado reciente dictatorial y el pasado inmediatamente reciente entre los años 1995 y 2003 en Santiago del Estero. ¿Pero, cómo estudiar desde los parámetros reflexivos empleados para pensar la violencia en las décadas de 1960 y 1970 en la Argentina, si lo que buscábamos comprender era un caso acontecido en 2003? Pues comenzando desde el campo como elemento central y no desde la teoría.

Desde allí, desde las reflexividades de los agentes en el propio campo y desde sus memorias, rastreamos las conexiones y diferencias con procesos más generales y de mayor longitud temporal. Nuestro esquema analítico partió del caso, de la permanencia en el campo y de lo que los indicios y huellas nos iban mostrando. Pero constantemente apelando a las teorías, como las herramientas que nos permitan describirlo y comprenderlo, quizás no en términos formales acabados, pero sí en términos sustantivos. Y ese conocimiento particular nos sirvió de punto comparativo para la emergencia de nuevos esquemas comprensivos en relación a procesos de largo alcance.

Para desarrollar esa reconstrucción apelamos a un razonamiento que Charles Peirce (1974) definió en su propuesta filosófica como abductivo. El autor elabora una crítica del razonamiento hipotético-deductivo al estimar que se encontraba constreñido por la teoría –y su lenguaje científico–. Lo que impedía aproximarse a la realidad sin sesgos. En lugar de ello, Peirce planteó que era posible inferir los elementos de esa realidad que se estudia, a partir de un proceso que se aproxime progresivamente a los fenómenos. Lo central en su procedimiento lógico, eran las hipótesis que le daban sentido a esa realidad. Como venimos afirmando, en nuestra etnografía, estas hipótesis surgieron tanto del campo como de las lecturas teóricas previas y posteriores al arribo en él.

Podemos graficar el procedimiento lógico abductivo desarrollado en nuestro método indiciario de la siguiente forma:

1. El caso presenta la característica Y (observable en el campo y en la teoría X con relativo consenso en la comunidad científica).
2. Es un caso de X (hipótesis de trabajo).
3. Además de las características Y, el caso presenta la característica F, que no contempla la teoría X, pero sí la teoría L. (procedimiento reflexivo que apela a la teoría en el propio campo y a partir de lo empírico).

Por lo tanto:

4. El caso de estudio posee rasgos de XL (nueva hipótesis de trabajo sobre la cual continuar la indagación)

Lo particular de este esquema es que no se trata de lograr un fin último, sino de poner en movimiento la rueda, es decir, ser parte del proceso de construcción de conocimientos científicos. La descripción, comparación y reconstrucción de los elementos vinculantes del caso para con otros acontecidos durante las décadas de 2000,¹⁵ 1990¹⁶ y 1970,¹⁷ nos permitió un cierto grado de comprensión respecto a las continuidades y cambios del contexto político y social, desde el

15 El crimen del ganadero Oscar Seggiaro, se cometió entre la noche del 15 y madrugada del 16 de marzo de 2003 en la localidad de Donadeu en Santiago del Estero, Argentina. Este hecho criminal fue perpetrado en el marco de mercados ilegales de venta de carnes provenientes del abigeato. "Negocios sucios" desarrollados por la misma célula criminal que asesinó a Patricia Villalba bajo el mando de Azar.

16 La denominación "marchas del silencio" para hablar de las protestas por el doble crimen, corresponde a una iniciativa de los propios actores que apelaban al repertorio de acción desarrollados en torno a las protestas en la Provincia Argentina de Catamarca producto asesinato de una adolescente. El caso María Soledad Morales (Gayol y Kesler, 2018).

17 Hechos y casos descriptos en el marco de los juicios por delitos de lesa humanidad.

cual, elaboramos nuevas hipótesis interpretativas. Estas gradualmente se fueron puliendo hasta describir densamente el proceso relacional que devino en los hechos que configuraron nuestro caso.

Muchas de estas hipótesis ni siquiera quedaron registradas en los borradores del producto final de la investigación, pues eran anotaciones del cuaderno de campo que, con las horas en él, simplemente se borraban, se tachaban por partes o se sobrescribían. En nuestras pesquisas en los expedientes, memorias y archivos, cuando aparecían piezas que marcaban que ese rompecabezas hipotético no era el correcto, pero aun así encastraban con las otras ya identificadas, llegaba ese momento en el que simplemente debíamos modificar la hipótesis. Es decir, modificábamos las respuestas tentativas, los márgenes del rompecabezas sobre el que seguir indagando. Al hacerlo, empezaban a transformarse los recortes del objeto de estudio y a ramificarse el campo.

Nuestro método consistió, como hemos dicho, en agudizar la intuición valiéndonos de elementos teóricos y empíricos. Solo así se lograron captar los rasgos, pistas, significados, categorías nativas y demás indicios desde los que proponer las posibles respuestas a nuestras preguntas.

A modo de cierre. Algunos hallazgos de nuestro rastreo

Dentro del trabajo de campo, nuestro arribo al expediente del caso Seggiaro nos permitió encontrar el informe pericial elaborado por el perito Enrique Pruegger, el cual reconstruyó las mecánicas de tortura en el caso Seggiaro comparándolas con el caso de Patricia Villalba. El informe concluyó con pruebas fehacientes que fueron hechos perpetrados por las mismas personas. Ese informe fue fundamental para evacuar las dudas que el debate judicial aún presentaba sobre los autores materiales del crimen de una de las jóvenes asesinadas. Además, esta pericia nos permitió ver las similitudes entre estos casos y aquellos de nuestro pasado dictatorial. Comparativamente, las mecánicas de secuestro, tortura y presumiblemente de desaparición de personas que empleaba esta célula en 2003 eran prácticamente idénticas a las descritas por diferentes agentes en el marco de los juicios por delitos de lesa humanidad.

A medida que desarrollamos las hipótesis de trabajo, nuestro caso devino en casos, o más bien, en un caso ampliado. Desde las huellas del accionar burocrático en torno al caso de La Dársena, nos fuimos a explorar casos del pasado reciente dictatorial. Esto implicó expandir las observaciones, las fuentes, el campo y los recursos teóricos. Ser flexibles metodológicamente nos permitió no constreñir nuestras observaciones teóricamente en un parteaguas entre dictadura y democracia.

Al preguntarnos qué había pasado en el doble crimen de La Dársena, el campo y esos conocimientos previos no basados en fuentes, nos narraban hechos en torno a categorías como “violaciones a los derechos humanos”, “persecución política” e “impunidad”. Sin embargo, nuestro caso no fue juzgado como delito de lesa humanidad, aún cuando guarda evidentes similitudes.

Por lo que la pregunta rápidamente se transformó en: ¿por qué, a pesar de existir una condena y un tribunal que “impartió justicia” a solo 5 años de

acontecido el doble crimen, aún hoy en día “no se sabe qué pasó con Leyla”? Recordemos que la sentencia y el trabajo de familiares y activistas solo pudo reconstruir el crimen de Patricia, donde el ocultamiento fue su principal móvil.

Preguntarse por la impunidad implicaba un doble trabajo. Por un lado, comprender cuáles fueron los hechos que llevaron a que se califique de “impune” este caso que tenía, al menos una parte de sus autores materiales, condenados. Por otro, la categoría venía atada a toda una trama de relaciones sociales y construcciones significativas alrededor de un agente clave como Musa Azar en el centro de la escena.

Veamos un ejemplo concreto de las hipótesis trabajadas en el campo: cuando los medios de comunicación hablaban de impunidad también empleaban otras dos categorías: “señorío” y “feudal”. Los sentidos con los que se empleaban estas categorías eran distintos según el contexto de enunciación. Las hipótesis que construimos al respecto, partieron de las producciones teóricas disponibles y del uso que se hacía en el campo jurídico, mediático y del activismo de estas categorías. Por ende, era posible plantear que en Santiago del Estero no se vivía un régimen de democracia plena. Teóricamente, era plausible pensar al régimen juarista como un “autoritarismo democrático”, donde se desarrollaban elecciones periódicas, pero en un contexto de libertades políticas restringidas (Schnyder, 2013). Política y legislativamente el poder ejecutivo provincial vio deteriorada su legitimidad por esta lectura, lo que desencadenó la primera intervención provincial del País por violaciones a los derechos humanos.

Sin embargo, incluso cuando suscitaba toda la atención mediática al tiempo que se desencadenaba un proceso de recambio y crisis político-institucional del juarismo, el silencio y desconcierto en torno a los móviles del crimen de Leyla siguieron vigentes. En este punto, fueron las teorías sobre memorias las que nos brindaron un elemento sobre el cual hipotetizar. Los silencios públicos en torno a la fuerza democrática o autoritaria del juarismo se combinaban con “pactos de silencio” que, probablemente, tenían que ver con una serie de sentidos que se producían y circulaban subterráneamente (Pollak, 2006) y que quizás no significaban el pasado de las formas que se narraba públicamente.

Ante esta nueva hipótesis, nos volcamos al trabajo de campo con militantes de base de las estructuras partidarias del juarismo y del sistema estatal juarista. Las preguntas eran simples: ¿Cómo recordaban al juarismo sus bases? ¿Reconstruían narrativamente esquemas violentos, autoritarios o cuasi dictatoriales?

Cuando analizamos los hechos y sentidos que configuraban nuestro caso como acontecimiento, pero esta vez a la luz de los recuerdos de ex militantes de base del juarismo y los comparamos con los testimonios en los expedientes judiciales, pudimos comprender que las redes partidarias o de “trabajo político” propios de la cultura política se transformaban al insertarse en el campo mediático y jurídico. Las redes partidarias a las que un juarista podría narrar su pertenencia con orgullo se transformaban en posibles indicios del delito de “asociación ilícita”. El trabajo político que cualquier juarista habría mostrado y expuesto en otro contexto se podía transformar ahora en una especie particular de trabajo desarrollado en los márgenes del estado: los “trabajos sucios de Musa y su gente”.

Esto produjo que fueran dos tipos de agencias principales las que narraban el doble crimen de manera masiva durante el desarrollo de los acontecimientos. Por un lado, los operadores estatales involucrados en la investigación judicial y por otro, los periodistas. Dos tipos de interlocutores con los cuales la mayor parte de las bases del juarismo no compartían territorios, experiencias cotidianas ni lenguajes comunes.

Contrario a lo que expedientes judiciales, sumarios administrativos y archivos periodísticos mostraban, toda una gama de militantes de base de las estructuras del juarismo nos narra que los resortes democráticos formales sí funcionaban y que formaban parte activa de la democracia santiagueña. Por otro lado, estas bases tampoco empleaban categorías como “violencia política” o “persecución” para hablar de la política santiagueña en el pasado reciente. Aunque si narraban hechos delictivos y criminales desarrollados por algunas agencias dentro de las estructuras estatales y partidarias. La principal categoría empleada para ello era la de “trabajo sucio”.¹⁸

Para una vecina humilde de un barrio relativamente periférico de La Banda, con suficiente “calle” como para entender lo que pasaba, la respuesta por la muerte de Leyla era clara: “eso ha sido parte de los trabajos sucios de Musa y su gente [...] algo sabía, por eso la matan”.¹⁹

En el contexto conflictivo desencadenado tras el doble crimen de La Dársena, el tamiz interpretativo de agencias judiciales, activismos por los derechos humanos y periodistas implicaba para los militantes juaristas, el riesgo de que sus prácticas de “trabajo político” fueran reinterpretadas como “asociación ilícita” o “trabajo sucio”. Incluso cuando se tratase de personas no vinculadas directamente a los hechos investigados, si su pertenencia en las redes estatales o partidarias lo acercaban a figuras como las de Musa Azar o de algún otro funcionario, públicamente acusados en el caso, podían ser “sospechosos” de pertenecer a “Musa y su gente”.

Al finalizar nuestra investigación no pudimos responder por los hechos fehacientes en los que se produjo la muerte de Leyla. Aunque si pudimos (re) construir una trama delictiva que se mantuvo activa en un periodo de tiempo prolongado para sostener esos “pactos de silencio” e impunidad que construyeron activamente las ausencias probatorias. Al tiempo que, la resignificación de las prácticas políticas habituales en prácticas delictivas profundizaba el aislamiento de los espacios periodísticos y judiciales que elaboraban preguntas al respecto. Políticamente este esquema de sentidos y relaciones posibilitó “la caída” del régimen juarista, más no el logro de “verdad y justicia”.

Por otro lado, la combinación analítica de elementos históricos, sociológicos y culturales nos permitió describir el proceso de transformaciones en los mecanismos dictatoriales de represión. Sin perder de vista las continuidades en el tiempo de algunas prácticas criminales que se desarrollaron en los márgenes del estado, con cierto grado de sedimentación.

18 Mientras la categoría trabajo político remite a una serie de prácticas políticas legítimas que sostienen redes partidarias, en las narrativas de estos agentes, la categoría trabajo sucio remite a una práctica que, siendo política también es legal e ilegítima.

19 Fragmento de una entrevista realizada por el autor a finales del 2019.

Prácticas que dotan de sentidos al hecho de que aún después de intervenida la provincia y de removidos de sus cargos “Musa y su gente” existieran silencios, móviles criminales y probablemente agentes intervinientes en el caso que se mantuvieron tras bambalinas. Tomando en cuenta lo potente y duradero en el tiempo de esos márgenes estatales, nos fue posible comprender la consolidación de una cultura del terror que propició los silencios.

Aún sin todas las respuestas, rastrear las diferentes líneas indiciarias permitió la (re)construcción y la descripción densa de esos márgenes (Das y Poole, 2008) del sistema-de-estado santiagueño (Abrams, 1988), donde existió una continuidad práctica de parte de las redes y estructuras represivas puestas en marcha durante la última dictadura militar. Agentes claves del circuito formal de la seguridad conservaban espacios privados como fincas o construcciones militares abandonadas, lo que los volvía lugares resguardados de la mirada social y estatal. Esto les permitía ejercer un “señorío sobre la vida y la muerte” de las personas que ingresaban a –o permanecían en– esos territorios.

Esa nueva hipótesis estuvo respaldada por el propio campo, gracias a la descripción de nuevos casos con los cuales se podían comparar los hechos acontecidos en el doble crimen de La Dársena. El caso Abdala Auad, ocurrido en 1977 es un ejemplo de ello. Este abogado de 57 años de edad fue secuestrado y pasó por la finca de un miembro cercano de los círculos de poder de Musa Azar. La finca era propiedad de Francisco “Paco” Laitán y estaba ubicada justamente en La Dársena, a pocos kilómetros de donde se arrojaron los cuerpos de Leyla y Patricia. En ese lugar, Abdala Auad fue torturado y desaparecido. Esta era la misma finca que los pobladores identifican como un territorio de control policial durante el último periodo de gobierno juarista. Los fundamentos de la sentencia de la “Megacausa 1” donde se juzgaron delitos de Lesa Humanidad dicen respecto a este territorio: “Francisco Laitán tenía el señorío sobre el lugar donde muere Abdala Auad, y había creado las condiciones de su cautiverio”.²⁰ Además de esta finca, en la zona se construyó durante la última dictadura el barrio militar de “La Guarida”. Donde también funcionó un centro clandestino de detención en el pasado reciente argentino y donde los pobladores veían “movimientos raros” y escuchaban “gritos” durante la década de 1990 y principios del 2000.

Al apelar a esa información fragmentaria, pudimos (re)construir y describir parte de las dinámicas y sentidos en torno a estos espacios de control policial (Daich et al., 2007). En esos lugares, la cultura del terror (Taussig, 2006) parece ser una de las categorías teóricas más apropiadas para describir un sistema que excedía la racionalidad burocrática occidental, transformando parte de los silencios en mitos. Entre ellos está el fantasma de Leila, cuya muerte no se esclareció, pero que advierte sobre el peligro en torno a estos lugares de muerte donde “aparece espantando” a pobladores.

Para finalizar, nuestra etnografía del pasado no deja de ser una historia contada, narrada e interpretada. En ella se plasmó la organización de la información y conocimientos que, en cierta forma, estaban ahí, en el campo. El trabajo de

20 Foja 587 de la sentencia obrante sobre expediente 960/11.

quien investigó fue organizarla en un discurso académico ordenado, descriptivo y expositivo que diera cuenta del proceso relacional que configuró ese campo y a la propia investigación. Lo que equivale a decir, que diera cuenta del proceso de consolidación del oficio de rastreador etnográfico.

Referencias bibliográficas

Abrams, P. (1988). Notas sobre la dificultad de estudiar el Estado (1977). *Journal of Historical Sociology* 1, 58-89.

Barbutto, M. V. (2022). Escenas, documentos y voces en los estudios sobre memorias de la dictadura. *Etnografías Contemporáneas* 8(15), 122-136.

Balbi, F. (2020). La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social. *Revista del Museo de Antropología* 13(2), 203-214. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.31048/1852.4826.v13.n2.25508>

Becker, Howard (2018). *Datos, pruebas e ideas. Por qué los científicos sociales deberían tomárselos más en serio y aprender de sus errores*. Siglo XXI.

Bosa, B. (2010). ¿Un etnógrafo entre los archivos? Propuestas para una especialización de conveniencia. *Revista colombiana de antropología* 46(2), 497-530. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1083>

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Siglo XXI.

Candau, J. (2006). *Antropología de la Memoria*. Nueva Visión.

Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Colihue.

Da Silva Catela, L. (2002). El mundo de los archivos. En L. Da Silva Catela y E. Jelin (Eds.), *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad* (381-403). Siglo XXI.

Da Silva Catela, L. (2003). Apagón en el Ingenio, escrache en el Museo. Tensiones y disputas entre memorias locales y memorias oficiales en torno a un episodio de represión de 1976. En P. Del Pino, Ponciano y E. Jelin (Comps.), *Luchas locales, comunidades e identidades* (63-105). Siglo XXI.

Da Silva Catela, L. (2008). Derechos humanos y memoria. Historia y dilemas de una relación particular en Argentina. *Teoría e Cultura* 3, 9-20.

Da Silva Catela, L. (2010). Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. En E. Bohoslavsky, M. Franco y D. Lvovich (Comps.), *Problemas de historia reciente del Cono Sur* (99-125). Prometeo.

Daich D., Pita M. V. y Sirimarco, M. (2007). Configuración de territorios de violencia y control policial: corporalidades, emociones y relaciones sociales. *Cuadernos de Antropología Social* 25, 71-88.

Das, V. y Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social* 27, 19-52.

De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.

Duhalde, E. (1983). *El estado terrorista argentino*. Argos Vergara.

Emirbayer, M. (2009). Manifiesto en pro de una sociología relacional. *Ciencias Sociales* 4, 285-330. <https://doi.org/10.18046/recs.i4.446>

Flyvbjerg, B. (2006). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 106, 33-62.

Garaño, S. (2008). Los pabellones de la muerte de la Unidad 9 de La Plata. Los límites difusos entre la represión legal y la clandestina. *Revista Entrepasados* 34, 33-53.

Garaño, S. (2019a). Notas sobre el concepto de Estado terrorista. *Revista Question* 61, 1-19.

Garaño, S. (2019b). Ensayo del terrorismo de Estado en Argentina: el Operativo Independencia (Tucumán, 1975-1977). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani* 54, 137-162. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.34096/bol.rav.n54.9533>

Garaño, S. (2020). El Operativo Independencia como experiencia fundacional del terrorismo de Estado en Argentina (Tucumán, 1975-1977). *Mundo de Antes* 14, 81-109. <http://hdl.handle.net/11336/169261>

Gayol, S. y Kessler, G. (2018). *Muertes que importan. Una mirada socio histórica sobre los casos que marcaron la Argentina reciente*. Siglo XXI.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gil, J. (2010). Etnografía, archivos y expertos. Apuntes para un estudio antropológico del pasado reciente. *Revista Colombiana de Antropología* 46(2), 249-278.

Ginzburg, C. (1991). O inquisidor como antropólogo. *Revista Brasileira de Historia* 21, 9-20.

Ginzburg, C. (2003). Huellas. Raíces de un paradigma indiciario. *Revista Tentativas* 37, 93-155.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Norma.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas universitarias.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Planeta Agostini.

Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología* 47(1), 13-42.

Muzzopappa, E. y Villalta, C. (2022). El archivo como nativo: Reflexiones y estrategias para una exploración antropológica de archivos y documentos. *Etnografías Contemporáneas* 8(15), 202-230.

Nacuzzi, L. (2002). Leyendo entre líneas: una eterna duda acerca de las certezas. En S. Visacovsky y R. Guber (Comps.), *Historia y estilos de trabajo de campo en Argentina* (229-262). Antropofagia.

Nietzsche, F. (1994). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.

Peirce, C (1974). *La ciencia de la semiótica* (Vol. 2). Nueva Visión.

Pita, M.V. (2010). *Formas de morir y formas de vivir: el activismo contra la violencia policial*. Editores del Puerto.

Pita, M.V. (2020). De los hechos a la causa: historia de un caso de violencia policial en la Ciudad de Buenos Aires. En M. V. Pita y S. Pereyra. *Mobilización de víctimas y demandas de justicia en la Argentina contemporánea* (103-132). Teseco.

Pollak, M. (2006). *Memoria, Olvido, Silencio. La Producción Social de identidades frente a situaciones límite*. Al Margen.

Quirós, J. (2014). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar* 17, 47-65.

Quiroz, D. (2014). Etnografía histórica de la planta ballenera de Isla Guafo [1921-1937]. *Magallania (Punta Arenas)* 42(2), 81-107. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442014000200005>

Sahlins, M. (1988). *Islas de Historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Gedisa.

Sarrabayrouse Oliveira, M. J. (2022). El trabajo etnográfico con expedientes en el campo de las burocracias judiciales. *Etnografías Contemporáneas* 8(15), 138-160.

Sarrabayrouse Oliveira, M. J. (2009). Reflexiones metodológicas en torno al trabajo de campo antropológico en el terreno de la historia reciente. *Cuadernos de Antropología Social* 29, 7-22.

Sarrabayrouse Oliveira, M. J. (2011). *Poder judicial y dictadura: el caso de la Morgue Judicial*. Del Puerto CELS.

Sarrabayrouse Oliveira, María José y Garaño, Santiago (2019). Aportes de la antropología política y jurídica al campo de los estudios sobre memoria y del pasado reciente. *Cuadernos de Humanidades* N° 30, pp. 44-63. Recuperado de: <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/cdh/article/view/862>

Schnyder, C. (2013). *Política y Violencia: Santiago Del Estero 1995-2004*. EDUNSE.

Schnyder, Celeste (2015). Los estados de la democracia. Bases políticas y policiales del poder estatal en una provincia del norte argentino. *POSTData: Revista de Reflexión y Análisis Político* 20, 77-107.

Taussig, M. (2006). Culture of terror – Space of death. Roger Casement 's Putumayo Report and the Explanation of Torture. En N. Scheper-Hughes y P. Bourgois (Eds.), *Violence in War and Peace* (135-174). Blackwell.

Tiscornia, S. (2008). *Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio*. Del Puerto CELS.

Tiscornia, S. (2004). *Estudios de antropología jurídica. Burocracias y violencia*. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Tiscornia, S., Pita, M. V., Villalta, C., Martínez, M. J. y Sarrabayrouse Oliveira, M. J.. (2010). La antropología política y jurídica, entre la etnografía y la historia. *Cuadernos de antropología social* 32, 7-11.

Topolski, J. (1982). *Metodología de la historia*. Cátedra.

Vommaro, G. y Gené, M. (2017). Introducción: Aportes de la sociología política para analizar la política reciente. En G. Vommaro y M. Gené (Comps.), *La vida social del mundo político: Investigaciones recientes en sociología política*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Wright, P. (2012). Trabajo de campo en el tiempo: los lugares etnográficos de la antropología de la historia. *Memoria Americana* 20(1), 173-181.

DOSSIER

Experiencias formativas interculturales Reflexiones contemporáneas

**Coordinadoras: Noelia Enriz, Mariana García Palacios
y Ana Carolina Hecht**

Experiencias formativas interculturales

Reflexiones contemporáneas



por **Noelia Enriz, Mariana García
Palacios y Ana Carolina Hecht**

Noelia Enriz

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales,
Universidad Nacional de San Martín
<https://orcid.org/0000-0001-7918-0822>
nenriz@yahoo.com.ar

Mariana García Palacios

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires
<https://orcid.org/0000-0001-5546-0862>
mariana.garciapalacios@gmail.com

Ana Carolina Hecht

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano,
Universidad de Buenos Aires
<https://orcid.org/0000-0001-8132-7897>
anacarolinahecht@yahoo.com.ar

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Enriz, N., García Palacios M., Hecht, A.C. (2023).
Experiencias formativas interculturales, *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 112-116.



La noción de interculturalidad ha ido ganando lugar en el escenario de debates por la ampliación de derechos que caracterizó la democracia en Argentina en los últimos años. A la vez, su instalación en la agenda pública también ha sido el resultado de un corpus de experiencias e investigaciones que a lo largo del tiempo contribuyó con la visibilización de las demandas de distintos pueblos y grupos sociales. Por su parte, esto se convirtió en una condición propicia para la generación de muchos más debates e investigaciones que se articulan en torno a este tópico, y que han explorado sus alcances y límites tanto en la legislación y en las prácticas, como en su dimensión analítica. En este Dossier reunimos una serie de artículos que contribuyen a las reflexiones que este campo de estudios lleva adelante, al articular analíticamente distintas aristas que hacen a la comprensión de una gran diversidad de experiencias formativas interculturales, en general, y de los pueblos indígenas, en particular.

La diversidad etnolingüística constitutiva de los distintos países de la región ha sido soslayada y negada en los discursos dominantes sobre la Nación en Argentina, muchos de los cuales han sido sostenidos a lo largo del tiempo en retóricas escolares complejas. En tanto el saber nunca es ingenuo ni inocuo, su construcción y circulación desafía los intereses que se organizan en torno al poder en cada época. En este sentido, cada experiencia de participación indígena en espacios educativos ha probado ser un acto de transformación de un modelo que no ha sido pensado desde los pueblos, sino desafiado a cada paso. Y las investigaciones muestran que esos desafíos han servido para correr la línea de lo posible en las instituciones, en los diseños y en las políticas.

Una gran diversidad de experiencias formativas fue reconocida con la ampliación de derechos de los niños, niñas y jóvenes indígenas, y otras tantas más que se han generado a partir de esa ampliación. Todas ellas constituyeron el recurso fundamental para la promoción de nuevas políticas, proyectos y debates educativos, pero también han impulsado renovadas críticas hacia las propuestas educativas universalistas que pretenden homogeneizar y no dar cuenta de esa diversidad ni de los intereses de los pueblos como parte de sus programas.

Por otro lado, no puede dejar de advertirse que el impacto sobre las poblaciones indígenas –asociadas de forma unívoca a la idea de diversidad cultural– del profundo contexto de desigualdad en que se inscriben estos tiempos es transversal a la experiencia: no puede pensarse esta diversidad si no se asocia a la desigualdad. La condición de desigualdad estructural que las poblaciones indígenas atraviesan es sin lugar a duda una deuda para la democracia. En un contexto como el actual, la democracia argentina es mirada con gran atención, tanto por quienes promueven la restricción de derechos conquistados como por quienes los defienden y ven en el aniversario de la restitución democrática una oportunidad para revisar lo pendiente.

En ese marco, en este Dossier se promueve la reflexión crítica sobre la diversidad sociocultural y la desigualdad socioeconómica que históricamente afecta a los pueblos indígenas, no solo de la Argentina, sino de la región. Con ese fin, reunimos seis artículos que son resultado de sostenidas investigaciones etnográficas sobre la temática y desde las cuales se reconstruyen los escenarios y experiencias diversas de las infancias y juventudes indígenas y las acciones de la educación intercultural bilingüe en Argentina y México. Estos artículos pueden agruparse en dos grandes ejes temáticos, uno más centrado en las interrelaciones lingüísticas en las experiencias formativas y otro con foco en el impacto y

los desafíos que la pandemia del COVID-19 y la virtualización de la educación supusieron para los pueblos indígenas.

Iniciamos este Dossier con el artículo de Nicanor Rebolledo de la Universidad Pedagógica Nacional de México, titulado "Migración indígena y diversidad lingüística. Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México". Este escrito aborda la relación entre migración indígena y políticas lingüísticas, y con ese fin plantea reflexiones sobre la educación escolar de niños y niñas bilingües de origen indígena, matriculados/as en escuelas primarias de la ciudad de México y escolarizados/as de manera diferente con respecto a sus comunidades de origen. Sobre la base de investigaciones colaborativas realizadas en varias escuelas desde 2003 al presente, que se propusieron estudiar las relaciones *diglósicas* entre el castellano y las lenguas indígenas, se analiza el ausentismo y el abandono escolar derivado de la condición de migrantes indígenas bilingües. En el artículo se concluye que la política de planificación del lenguaje promueve alternativas para la enseñanza del castellano como segunda lengua; se revisa críticamente la posición asimilacionista de la escuela y se ejemplifica algunos modelos democráticos de planificación lingüística desde la escuela, con la participación de las familias en el diseño de una enseñanza bilingüe.

Seguidamente, el artículo "Plurilingüismo en la provincia del Chaco: planificar desde las necesidades de los hablantes", de Florencia Vecchione de la Universidad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, continúa sumergiéndonos en los debates sobre la diversidad lingüística en el contexto escolar. Específicamente, se analiza la situación de plurilingüismo en una provincia de la región NEA de Argentina, el Chaco, desde una perspectiva de planificación de lenguas a partir de las necesidades de los/as hablantes. Es decir, se aborda cómo se ponen de manifiesto estas necesidades en el contexto de las acciones de la Educación Intercultural Bilingüe. Con este propósito, se señalan las demandas de los/as docentes indígenas vinculadas a la Educación Intercultural Bilingüe y relatos de las experiencias de hablantes pertenecientes al pueblo toba/qom en relación con el uso de las lenguas en cuestión. Este artículo nos aporta una mirada sobre cómo la planificación de la enseñanza de lenguas segundas ofrece herramientas para atender las demandas específicas en favor del mantenimiento del bilingüismo dentro de la educación para los pueblos indígenas.

En continuidad con los debates sobre el lugar de la diversidad lingüística en las experiencias escolares y familiares de los pueblos indígenas en la misma provincia que el artículo anterior, aunque en vinculación con el pueblo moqoit, contamos con el escrito de Ignacio Cassola y Mónica Medina, de la Universidad Nacional del Nordeste y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. El artículo se titula "Una aproximación a las políticas lingüísticas familiares como experiencias formativas comunitarias del pueblo moqoit de Las Tolderías" y se basa en un trabajo de campo etnográfico con el objeto de describir la situación sociolingüística y registrar los testimonios de los primeros pobladores de la comunidad de Las Tolderías. Con una mirada en las relaciones intergeneracionales se da cuenta del rol fundamental de los/as

abuelos/as en la enseñanza y trasmisión de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit* a los niños, niñas y jóvenes. Se concluye que estas experiencias formativas comunitarias son parte de una política lingüística familiar y contribuyen al mantenimiento de ciertas prácticas comunitarias y van bosquejando la teoría nativa sobre el proceso de socialización lingüística en moqoit.

A continuación, se presentan dos artículos que tienen como foco a los impactos de la pandemia del COVID-19 en la escolaridad en contextos de diversidad étnica y un último artículo cuyas reflexiones también se vinculan a esta problemática, aunque desde la reflexión acerca de la brecha digital en los/as jóvenes indígenas. En primer lugar, y en diálogo también con los tres primeros textos ya presentados, se incluye el escrito de Nahuel Martínez de la Universidad de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, titulado “Prácticas educativas en el marco de la educación intercultural bilingüe: el encuentro provincial interescolar de cultura y lengua Quichua en el Departamento Figueroa (Santiago del Estero) durante la pandemia del Covid-19”. Este artículo indaga sobre las prácticas educativas que despliegan los/as docentes del único Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Santiago del Estero, específicamente durante el Encuentro Provincial Interescolar de Cultura y Lengua quichua que organizó la institución en 2020 y 2021, es decir, bajo el período de confinamiento. En la pandemia, las problemáticas socioeducativas florecieron y se agudizaron, por lo que las diferentes prácticas que los/as docentes desplegaron para responder a aquellas también se vieron desafiadas. En particular, se concluye acerca de cómo los/as docentes y estudiantes del profesorado se tuvieron que apropiar de las TICs para darle visibilidad a la modalidad en esos tiempos.

A continuación, se presenta el artículo “Luces y sombras. La educación escolar en contextos de interculturalidad de Neuquén y Salta a partir de la pandemia de Covid-19”, con la autoría de Celeste Hernández de la Universidad Nacional de La Plata y de Andrea Szulc y Pía Leavy, ambas de la Universidad de Buenos Aires y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Con foco en la irrupción de la pandemia de COVID-19, en este escrito se documentan y analizan las tensiones, obstáculos y desafíos que afrontaron las escuelas en contextos de interculturalidad durante la “continuidad educativa” escolar propuesta en 2020 y el posterior retorno a la presencialidad. A partir de investigaciones etnográficas realizadas con comunidades mapuche de Neuquén y ava-guaraní, wichí y chorote de Salta, y también con docentes y directivos no indígenas, se da cuenta de los modos específicos en que las instituciones escolares y su personal llevaron adelante el acompañamiento de las familias y de las trayectorias educativas de las infancias indígenas.

Por último, cerramos este dossier con el artículo “Alfabetización digital y educación intercultural. Jóvenes indígenas en contexto de virtualización de la educación superior”, de María Macarena Ossola y Gonzalo Víctor Humberto Soriano, de la Universidad Nacional de Salta y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Al centrarse en las trayectorias escolares de jóvenes indígenas universitarios/as wichí en contexto de

virtualización de la educación superior en Salta, este escrito indaga sobre el acceso a la conectividad y su impacto en los procesos de escolarización en este sector poblacional. Se considera en el análisis, por un lado, a la brecha digital que se constituye en un nuevo impedimento para el acceso a los derechos y el ejercicio de la ciudadanía entre los pueblos indígenas y, por otro lado, la virtualización de la educación que promueve otra forma de vinculación con la universidad, desplegando nuevos recursos cognitivos y creativos, y otras habilidades y conocimientos en los/as estudiantes indígenas.

En suma, todos estos artículos brindan novedosos aportes a la reflexión sobre las experiencias formativas interculturales desde escenarios diversos, al poner de manifiesto distintas aristas que es necesario tener en cuenta en el análisis. Esperamos que los/as lectores de este Dossier disfruten de la lectura de este material tanto como lo hemos hecho nosotras.

Migración indígena y diversidad lingüística

Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México



por **Nicanor Rebolledo**

Universidad Pedagógica Nacional, México

<https://orcid.org/0000-0003-0024-7727>

nrebolle@upn.mx

RESUMEN

El trabajo plantea reflexiones sobre la educación escolar de niños y niñas bilingües de origen indígena matriculados en escuelas primarias de la ciudad de México y escolarizados de manera diferente con respecto a sus comunidades de origen. Aborda de manera particular la relación entre migración indígena y políticas lingüísticas de los planteles. Analiza el ausentismo y el abandono escolar derivado de la condición de migrantes indígenas y el bilingüismo propio de su condición indígena. Tales reflexiones surgen de investigaciones colaborativas realizadas en varias escuelas desde 2003 a la actualidad, enfocadas a analizar las relaciones *diglósicas* entre el castellano y las lenguas indígenas. Estas escuelas forman parte del programa de educación intercultural bilingüe en la Ciudad de México y se distinguen dentro del sistema de escuelas primarias regulares porque imponen demandas lingüísticas específicas a los estudiantes indígenas sin considerar su condición de estudiantes bilingües.

Palabras Clave: migración, educación, indígena, bilingüe, diversidad lingüística

*Indigenous Migration and Linguistic Diversity.
Perspectives of intercultural education in Mexico City*

ABSTRACT

This paper reflects on the school education of bilingual children of indigenous origin, enrolled in primary schools in Mexico City and schooled in different ways from their communities of origin. In particular, the relationship between indigenous migration and language policies of schools. It analyzes absenteeism and school dropout as a result of their condition as indigenous migrants and the bilingualism inherent in their indigenous condition. Such reflections arise from collaborative research carried out in several schools during 2003 to the present, focused on analyzing the diglossia relationships between Spanish and indigenous languages. These schools are part of the intercultural bilingual education program in Mexico City and distinguish themselves within the regular primary school system because they impose specific linguistic demands on indigenous students regardless of their bilingual status.

Keywords: migration, education, indigenous, bilingual, linguistic diversity

RECIBIDO: 1 de marzo de 2023

ACEPTADO: 5 de julio de 2023



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Rebolledo, N. (2023). Migración indígena y diversidad lingüística. Perspectivas de educación intercultural en la Ciudad de México. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 118-138.

Introducción

La creciente pluralidad lingüística en la Ciudad de México plantea enormes desafíos a los investigadores del multilingüismo y en especial para los estudiosos de las lenguas políticamente débiles en los salones de clase, como las lenguas indígenas. El *Programa de Educación Intercultural Bilingüe para el Distrito Federal* (PROEIBDF), creado en 2003 con el propósito de atender a la población indígena nativa y migrante de la Ciudad de México (CdMx), para ofrecer un plan diferenciado de educación intercultural bilingüe (EIB), plantea esos desafíos, sobre todo cuando extiende acciones a una amplia red de escuelas y multiplica tareas pedagógicas tendientes a revitalizar las lenguas indígenas y combatir la discriminación. EL PROEIBDF fundado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) con el respaldo por la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, decretada en 2003, y con la cual se crea, casi simultáneamente, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI). Dicho programa se mantuvo hasta 2018 y se vio estimulado por la nueva Ley de interculturalidad del 2012, publicada en la Gaceta Oficial de Gobierno de la Ciudad de México.¹

En este artículo planteamos algunas reflexiones sobre tales desafíos en la educación escolar de niños y niñas bilingües de origen indígena matriculados en escuelas primarias de la Ciudad de México y que son escolarizados de manera diferente con respecto a sus comunidades de origen. En este, muchos de ellos provienen de escuelas del subsistema de educación indígena del medio rural. Es decir, los estudiantes indígenas bilingües, foco de este trabajo, no solo enfrentan dificultades propias de una nueva experiencia escolar, sino también problemas de orden sociolingüístico.

Abordamos de manera particular la relación entre la migración indígena y políticas lingüísticas de las escuelas consideradas dentro del PROEIBDF. Dicho en otras palabras, analizamos el ausentismo y el abandono escolar derivado de su condición de migrantes y el bilingüismo propio de su condición indígena. Ambas cuestiones son consideradas aquí como problemas centrales para la planificación del bilingüismo en las referidas escuelas.²

Dichas reflexiones surgen de investigaciones colaborativas realizadas desde 2003 de modo sistemático hasta la actualidad en nueve escuelas públicas de educación primaria de la Ciudad de México, las cuales están enfocadas en analizar las relaciones *diglósicas* entre el castellano y las lenguas indígenas. El carácter colaborativo de las investigaciones que desarrollamos en dichas escuelas no proviene de una simple operación intelectual ni metodológica, sino que es resultado de un trabajo cuyo producto principal es el conocimiento fundamentado de la

1 El Reglamento de la Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal, publicado en la Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal, el 26 de marzo de 2012.

2 Nuestro universo de trabajo se compone de nueve escuelas primarias públicas de la ciudad de México: Alberto Correa Turno Vespertino, Gabino Barrera Turno Matutino y Vespertino, Héctor Pérez Martínez Turno Matutino, Marcelino Dávalos Turno Matutino, Ponciano Arriaga Turno Vespertino, República de Panamá Turno Vespertino, Sara manzano Turno Matutino, Herminia Ordoñez Torres Turno Matutino, Francisco del Olmo Turno Matutino y Vespertino.

acción y de una secuencia de acciones (Schön, 1998). En ellas, la colaboración no es solo un procedimiento facilitador de la colegialidad y el trabajo cooperativo (Hargreaves, 2003), sino un instrumento para la reflexión y la acción.

El trabajo que iniciamos en 2003 en una escuela primaria pública ubicada en la “Zona Rosa”, en el centro de la ciudad, con niños y niñas hñahñu provenientes del Estado de Querétaro, tenía como propósito desarrollar el bilingüismo hñahñu-español; proyecto mediante el cual se buscaba incorporar la enseñanza de la lectura y escritura del hñahñu y la adquisición del español como segunda lengua, así como el fortalecimiento de la identidad y la revitalización del hñahñu. Después, la información etnográfica recabada a lo largo de los últimos años en otras dos escuelas, una localizada en pleno Centro Histórico y otra enclavada en un barrio de Xochimilco, en el sur de la ciudad, ambas con población indígena de diversas etnias, nos proporcionó mayores elementos para la reflexión. Además de esto, a dicha información se sumaron datos obtenidos, por un lado, de la aplicación *in situ* de instrumentos (cuestionarios y guía de entrevistas) a 885 estudiantes indígenas de primero a sexto grado de diferentes etnias de 15 escuelas ubicadas en la Delegación Iztapalapa, Cuauhtemoc y Gustavo A. Madero. Por otro lado, se incluyeron a partir de la observación etnográfica del ambiente escolar y el desarrollo de actividades escolares de por lo menos ocho escuelas.

Estas escuelas forman parte de la red del PROEIBDF y están integradas a su vez al programa “Escuelas de calidad” y tienen como característica fundamental imponer demandas lingüísticas específicas (competencia oral y escrita del castellano) a sus alumnos indígenas sin considerar su condición bilingüe y, cuando fracasan en el castellano, se llega a suponer “falsamente” que también lo hacen académicamente en todo lo demás (en los contenidos de aprendizaje del currículum). Además, no se toma en cuenta el derecho de los alumnos de aprender en sus idiomas maternos y de adquirir el castellano como segunda lengua. A su vez, se concibe a la diversidad lingüística de los salones de clase como un problema y no como un recurso positivo para el aprendizaje.

En resumen, tanto la realidad educativa de las escuelas en cuestión como la política del PROEIBDF puesta en marcha en 2003, nos han ofrecido un excelente marco de intervención para acciones alternativas efectivas de educación intercultural bilingüe.

Migración indígena y educación

Los estudios sobre migración indígena son cada vez más numerosos (Torres, 2008) y más exhaustivos en cuanto a los análisis que realizan. Sin duda, la mayoría busca aportar información actualizada y también intenta contribuir a la discusión teórica sobre los efectos que producen la migración y el éxodo en la formación de nuevas identidades culturales (De la Cadena et al., 2010). Sin embargo, todavía observamos escasez en cuanto a producción de conocimientos sobre la relación entre migración indígena y escolarización de alumnos indígenas bilingües, que está orientada a generar políticas lingüísticas y educativas en

escuelas que tienen como característica principal el uso diferenciado de dos lenguas (lengua indígena-castellano) y que tienen una experiencia cultural nutrida por el lugar de origen.

Las nuevas formas de migración indígena suponen cambios cualitativos importantes, como la diversificación en los propósitos de la migración y la transformación de los lugares de origen y los puntos de llegada. Cuando a su llegada en los lugares de acogida improvisan “nuevas formas de ser nativos”, de acuerdo con Clifford (2010), surgen

articulaciones, *performances*, interpretaciones de antiguos o nuevos proyectos culturales. El incremento de movimientos indígenas en diferentes ámbitos —local, nacional, regional e internacional—, ha sido una de las sorpresas de fines del siglo XX. Los pueblos tribales (“arcaicos” o “primitivos”), después de todo, estaban destinados a languidecer en el incesante viento de la modernización. Este era un hecho histórico, entendido por todos —salvo por los pueblos en cuestión, empeñados en difíciles y originales luchas por la supervivencia. Esta “supervivencia” ha sido un proceso interactivo y dinámico de cambio de escalas y afiliaciones, de desarraigo y *reenraizamientos*, de incremento y disminución de las identidades. (p. 222)

La llegada de población indígena a la Ciudad de México durante las décadas de 1940 y 1950, generalizada en los setenta y ochenta del siglo pasado, muestra rápidamente la transformación de la ciudad, sobre todo explica el origen de las nuevas demandas de vivienda (invasión de terrenos y regularización de predios), servicios de salud y educación (Montaño, 1976; Lomnitz, 1976; Lobo, 2007). Los puntos tradicionales de llegada eran para las mujeres indígenas los hogares de las colonias³ de clase media y alta. Hasta la actualidad son lugares donde trabajan como empleadas domésticas. En cuanto a los hombres los puntos de encuentro se sitúan aún en los circuitos de las grandes obras de construcción para contratarse como albañiles, veladores y eventuales (meseros, choferes y empleados de servicios), o bien como cargadores en los mercados de abastos (Arizpe, 1975). La aparición de nuevos núcleos de población indígena en muchas colonias del centro y la periferia revela algunos cambios importantes, los cuales son percibidos como parte del crecimiento urbano y consustanciales a la pobreza de la ciudad (Molina, Yáñez y González, 2006; Pérez, 2008).

De los años cuarenta a la actualidad, la cifra de población indígena se ha incrementado notablemente. Según datos del censo de 2010 del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), 438.750 personas se consideran indígenas, es decir, el 76 % se autoadscribe en función de hablar lengua materna indígena y el resto (el 24%) declara no hablar una lengua indígena, pero se considera indígena). Un estudio diagnóstico realizado en 2019 por la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las comunidades (SEDEREC) del Gobierno de la Ciudad de México indica que en la ciudad se hablan 55 lenguas indígenas y que las lenguas más habladas son: huatl (30%), mixteco (12.3%), zapoteco (8.2%), hñahñu (10.6%), mazateco (8.6%) y mazahua (6.4%). Los hablantes se

3 En México a los barrios o vecindarios se les denomina colonias.

concentran en las Alcaldías⁴ de: Cuauhtémoc, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Miguel Hidalgo, Iztacalco y Venustiano Carranza.⁵

Si bien la autoadscripción arroja información importante sobre la población indígena, aún resulta insuficiente tener un registro censal acabado, debido a que “todavía se oculta la identidad indígena, sobre todo al no declarar la lengua materna que hablan, pero aún más cuando los indicadores de registro asocian lo indígena con situación de pobreza urbana y marginación” (Rebolledo, 2016, p. 196). En este sentido, los registros basados en la autoadscripción enfatizan los rasgos indígenas que se asocian con vivir en la extrema pobreza, tener los empleos peor remunerados, ser comerciantes ambulantes, limosneros, albañiles, carecer de escolarización o no haber asistido a la escuela y vivir en las colonias marginadas distantes del centro, entre otras. Contrario a estas suposiciones, muchas personas y comunidades indígenas mazahuas, otomíes, triques ocupan viviendas del Centro Histórico de la ciudad desde los años setenta y ahora viven nucleados alrededor de un conjunto de escuelas primarias ubicadas en zonas que no son consideradas marginadas ni de extrema pobreza.

La distribución de la población indígena en la Ciudad de México es muy heterogénea, situación que se presenta –incluso– en los mismos grupos etnolingüísticos cuando ocupan espacios urbanos diferenciados y distantes unos de otros. No hay zonas exclusivas para indígenas, como lo podría haber para otros grupos como los judíos que viven concentrados en Polanco, o los grupos con alto poder económico que ocupan las zonas de clase media y alta como Las Lomas, Santa Fe o San Ángel. Lo cierto es que el lugar de trabajo y la escuela pueden llegar a marcar sitios peculiares de residencia y nucleamiento para algunos grupos indígenas, como la colonia Roma y el barrio El Nopal de la colonia Atlampa, o el Centro para los triquis. En otros casos, como los que se registran en la delegación Iztapalapa, la vivienda propia y las redes de paisanaje son decisivos en la elección de un lugar para residir, así como los lazos que se tejen a través de los carnavales son igualmente determinantes para la etnicidad en dichos núcleos; y en otros muchos casos, la situación de pobreza los enclaustra en los “barrios bravos” de las colonias populares.

Esta distribución refleja diversas formas de organización social de los pueblos indígenas en las ciudades (Romer, 2009), así como describe también los distintos mundos o microcosmos “morales” que los grupos indígenas han logrado construir en la ciudad para vivir en ella. El concepto de “orden moral” es usado aquí en el sentido en que lo maneja Enzra Park, sociólogo de la Escuela de Chicago y uno de los precursores de las etnografías urbanas, para estudiar los vínculos íntimos y estables de las pandillas, los barrios judíos, los enclaves étnicos y los barrios mixtos de la ciudad de Chicago. La etnicidad no es el único fundamento en la formación de los mundos apartados y de los procesos de segregación, pues la homogeneidad étnica puede a menudo ser una coincidencia cuando se le relaciona con la territorialidad. Hannerz (1986), dice lo siguiente:

4 Las alcaldías son 16 demarcaciones administrativas compuestas por colonias.

5 Datos de la Secretaría de Desarrollo Rural y Equidad para las comunidades (SEDEREC) reportados por el Periódico Excélsior, del 4 de febrero de 2019.

Los procesos de segregación establecen distancias morales que convierten a la ciudad en un mosaico de pequeños mundos que se tocan, pero no se penetran. Esto hace posible que los individuos pasen rápida y fácilmente de un medio moral a otro, y estimulen el fascinante pero peligroso experimento de vivir al mismo tiempo en varios mundos diferentes y contiguos, pero por lo demás muy alejados entre sí. (p. 39)

Para el caso de los migrantes indígenas en la ciudad quizá la relación entre territorio y etnicidad no sea un elemento esencial para definir los procesos de segregación étnica, como tampoco lo es la formación de esos microcosmos y la producción de las distancias morales que separan a los grupos indígenas unos de otros y en el contexto de la ciudad. Para Molina (2006), la población indígena se distribuye a lo largo y ancho de la ciudad y solo se aprecian pequeños núcleos dispersos en algunas alcaldías. Lo cierto es que en la actualidad las escuelas forman pequeños microcosmos y sí representan los nuevos centros gravitacionales de confluencia indígena. A través de los cristales de las escuelas podemos apreciar la aparición de un denso tejido de relaciones interétnicas, incluyentes y excluyentes, y donde los actores educativos construyen imaginarios sobre lo indio y discursos sobre la diversidad, con una clara perspectiva segregacionista.

Identidad y lenguas indígenas

Los núcleos étnicos de inmigrantes indígenas o, mejor dicho, esos microcosmos *etnificados*, ocupan espacios desterritorializados (Romer, 2009) y, en ellos se recrean y se reinventan identidades y lealtades de grupo. Por un lado, en los intersticios de dichos núcleos *etnificados* se forman los nuevos lugares de encuentro y “zonas de refugio indígena” (para usar la expresión de Aguirre Beltrán [1967] en su libro *Regiones de Refugio*) dispersas dentro de la inmensa geografía de la ciudad. Por otro lado, la escuela desempeña un papel muy importante en ese proceso de *etnificación* de la población indígena y de la integración activa a la ciudad de los diversos grupos. Estaproduce un nuevo sistema cultural, en el sentido en que Geertz (2003) define el sistema cultural que, de acuerdo a este contexto de la ciudad, este sistema cultural se caracteriza por el mantenimiento de ciertas tradiciones culturales pueblerinas (como estrategia de visibilización dentro de las escuelas), la realización con frecuencia de reuniones de padres de familia en las escuelas (el surgimiento de estrategias de articulación de las demandas indígenas) y la formación de organizaciones indígenas, como la Asamblea de Migrantes Indígenas y otras que buscan articular las demandas de educación y servicios.

El ausentismo entendido como alejamiento temporal (discontinuo) derivado del movimiento constante de un lugar a otro, la deserción provocada por la reprobación y la falta de interés por la escuela y el abandono escolar entendido como la desconexión con el mundo escolar parecen constituir una característica fundamental de las escuelas con estudiantes indígenas. En la Ciudad de México, el 75% de niños indígenas que ingresan a la escuela desertan antes de concluir la primaria, solo 25% de los alumnos que inician concluyen el sexto año.⁶ La

6 Nota del Periódico Excélsior, del 4 de febrero de 2019.

repetición de grado es una constante, del 25% que logra concluir, la mayoría repite grado hasta tres veces. Como veremos, la deserción y el abandono escolar ocurre cuando la exigencia.

En 2005 cuando realizamos uno de los primeros diagnósticos, uno de cada ocho niños hablantes de lenguas indígenas de entre cinco y 14 años estaba fuera de la escuela. En el grupo de cinco a nueve años el porcentaje de exclusión supera el 8%, mientras que entre los 10 y 14 años esta cifra crecía a 17.6%. Lo que llama la atención es que cuando comparamos las tasas de deserción entre hablantes de lengua indígena y monolingües de español encontramos que en el primer subgrupo la exclusión es de 2.5%, mientras que en el segundo es de 3.2%. Esto significa que los niños hablantes de lenguas indígenas de cinco a nueve años tienen tres veces más probabilidades de quedar fuera de la escuela que sus pares no hablantes de lenguas indígenas. En el grupo de 10 a 14, esta mayor probabilidad de exclusión educativa es 5.5 veces mayor entre la población hablante de alguna lengua indígena que para la monolingüe (Rebolledo, 2007).

Los datos muestran, por un lado, los factores sociales de exclusión educativa y, por el otro, los factores sociológicos asociados a la exclusión originados por la condición indígena de los estudiantes. Es decir, la exclusión de la escuela está vinculada con la condición económica de pobreza y marginalidad, pero también se reproduce internamente con prácticas de rechazo, maltrato, incomprensión y el constante juicio contra quienes marcadamente no hablan “bien” castellano.

En estos casos, la exclusión está asociada tanto a la movilidad como al rechazo y la deserción escolar. De las nueve escuelas en las que trabajamos durante 2011, pudimos registrar un total de 1650 alumnos, de los cuales 435 alumnos son registrados como indígenas bilingües (246 hombres y 189 mujeres). De estas nueve escuelas solo tres reportan una mayoría indígena, una registra el 89% de población bilingüe de origen hñahñu (es una escuela sociológicamente bilingüe bicultural), otra reporta el 47% de población bilingüe mazahua, purépecha y triqui (compuesta por una mayoría triqui y sociológicamente multilingüe). De los 435 alumnos indígenas, el 32% se reporta como estudiantes que se ausentan con frecuencia de la escuela por motivos familiares, como la visita frecuente a su comunidad de origen o por el trabajo de sus padres; el 49% se ausenta hasta un mes completo por motivos de trabajo de sus padres; el 19% ya no conoce la comunidad de origen de sus padres, sin embargo, no asiste regularmente a la escuela.

De esto último, mostramos a manera de ejemplo varios casos. De 40 niños y niñas triques inscritos en una escuela, solo 10 asisten regularmente, el motivo: el rechazo y la discriminación de que son objeto. El otro caso es de niños mazahuas, que han preferido salir a las calles a trabajar, o dejar pasar el día fuera de sus hogares que ir a la escuela. Como estos casos hay varios en la ciudad que ilustran bien los motivos por los cuales los niños que ingresan a la escuela no la concluyen y por qué quienes permanecen en ella obtienen muy bajos resultados académicos.

Otros casos que hemos estudiado con mayor profundidad (Rebolledo, 2007), se relacionan con niños y niñas hñahñu de tres escuelas ubicadas en zonas muy distintas, dos situadas en la colonia Roma, de clase media, y la otra en un barrio

pobre de la colonia Atlampa, en los márgenes del centro; ambas en la Alcaldía Cuauhtémoc. La mayoría de las y los estudiantes indígenas, contrario a los no indígenas, tiene mayores vínculos con la vida en la calle que con las escuelas, prefieren estar más en la vía pública vendiendo artesanías, jugando en la Fuente de las Cibeles, caminar por Paseo de la Reforma y la Zona Rosa, que estar en la escuela. Esta situación de vivir en la calle los coloca en una posición de alto riesgo y los expone al consumo de drogas.

Aunque estas escuelas no sean catalogadas como escuelas para indígenas, como lo son aquellas escuelas que pertenecen al subsistema de educación indígena que funcionan para el medio rural (y que excepcionalmente operan escuelas indígenas urbanas en la Ciudad de Tijuana y Monterrey), son identificadas por los pobladores nativos y residentes permanentes como “escuelas de indígenas”. Escuchamos de viva voz cierto rechazo a mandar a sus hijos a estas escuelas: aducen que “no quieren que se junten con indígenas” porque aprenden costumbres “extrañas” y adopten “vicios”; por otro lado, argumentan que no avanzan académicamente de modo satisfactorio, al contrario, los profesores descuidan a sus hijos cuando invierten demasiado tiempo en los estudiantes indígenas. Son consideradas escuelas académicamente pobres y ambientes con poco aprendizaje.

La indiferencia, el rechazo y la pobreza parecen marcar los límites de las fronteras de estos pequeños microcosmos que separan a las comunidades indígenas de otros sectores dentro de la ciudad. Esta dinámica hace suponer además que las escuelas son los espacios que mejor dibujan el mapa de la segregación, pues el racismo que hoy padecen los estudiantes indígenas al interior de las escuelas no es el racismo de raza o de color de piel, como señala Balibar (1988, p. 37), sino un “racismo sin raza”, que opera de manera oculta utilizando las nociones de indígena, inmigrante y otras etiquetas descalificadoras como “no hablar bien el castellano” de la escuela. Rebolledo (2016) señala que:

Estos planteles son conocidos por reportar los más altos índices de reprobación, ausentismo y abandono escolar y, por tanto, son señaladas como escuelas “problema”, que no cumplen con los estándares escolares. La reprobación y el abandono escolar no parece estar relacionado únicamente con situaciones familiares económicamente restrictivas, sino con factores etnolingüísticos y un sistema educativo racista; en muchos casos, los niños se ven obligados a dejar la escuela por motivos lingüísticos y por rechazo a su condición. A los niños indígenas que no “hablan bien” el español se les margina; más aún si sus compañeros se percatan de que hablan una lengua indígena, son objeto de toda clase de burlas y escarnio. (p. 201)

Aunque estas escuelas no son reconocidas oficialmente como escuelas para indígenas, sin embargo, el PROEIBDF las engloba dentro de esa misma categoría, sobre todo cuando construye una clasificación para hacer de ellas un área de atención específica, enmarcada en la política de educación intercultural bilingüe, desde 2003 a la fecha. Esta política educativa intercultural que, en lo fundamental define su objetivo a partir del establecimiento de un marco de respeto a los derechos de los pueblos indígenas, combatir el racismo imperante, compatibilizar las culturas indígenas con la cultura escolar homogeneizadora y

los conocimientos indígenas con los conocimientos escolares, fortalecer el bilingüismo de las lenguas indígenas y castellano, es la que en cierta forma ha estado construyendo un perfil de escuelas para indígenas. Pues, de *facto* son escuelas integradas por una mayoría no indígena que convive con una minoría compuesta por una diversidad de etnias indígenas que demográficamente representan escuelas no indígenas y una cultura homogénea dominante, asimilacionista y diglósica (que separa la lengua indígena de los espacios públicos), que imponen un currículum nacional prescrito, monocultural y monolingüe, con profesores monolingües de castellano y un espacio escolar común (enunciado oficialmente como democrático, intercultural y antirracista).

La cuestión radica en que los indígenas que llegan a las escuelas no se convierten automáticamente en estudiantes “equiparables”, como lo son los estudiantes no indígenas (Rebolledo, 2016), por el contrario, la “política afirmativa” del PROEIBDF promueve el reconocimiento, la identidad indígena y el respecto a la diferencia cultural. En este sentido, las escuelas inscritas en el PROEIBDF se convierten en espacios *etnificados*, en las que observamos se fortalece la identidad indígena, pero no las lenguas como lo marcan sus postulados.

Estas escuelas no son para indígenas ni escuelas para comunidades “equiparables”⁷ referidas a

los grupos etnolingüísticos de México y/o pueblos originarios, los cuales habitan en variedad de modalidades, en coexistencia con comunidades mestizas campesinas, por ejemplo, o en situaciones urbano-rural, situaciones migratorias temporales, etc. Asimismo, esta estimación se deriva del criterio de “Autoadscripción y reconocimiento comunitario” que en el contexto reivindicativo contemporáneo, puede alcanzar esta cifra del 20% del total. (Luque, 2019, p. 10)

Son escuelas públicas a las que todos los niños y niñas (indígenas y no indígenas) tienen libre acceso y, donde supuestamente no hay ningún tipo de restricciones de religión, sexo, lengua o etnia, ni se imponen reglas específicas en su ingreso ni métodos de atención particular. De cualquier manera, la política afirmativa del PROEIBDF gana terreno y se impone en estas escuelas hasta instalarse como una corriente de pensamiento indigenista que reivindica el reconocimiento comunitario.

Cuando los profesores toman conciencia de que los estudiantes indígenas son “diferentes” y aceptan a su vez que algo hay en ellos que impide sean tratados en igualdad frente a sus compañeros no indígenas, que suelen no hablar “bien” castellano estándar y académicamente no rinden igual, se origina un proceso peculiar de diferenciación entre los estudiantes indígenas y los no indígenas: los profesores aceptan la diferencia, pero la matizan haciendo notar las desventajas académicas de los alumnos indígenas. Es decir, hacen evidente su situación de retraso académico y generan en el ambiente escolar un vago calificativo de que los alumnos indígenas no se integran a la dinámica de las clases como el resto de los estudiantes (Rebolledo, 2018). En ocasiones ese sentimiento es matizado

7 Como lo establece el Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que: “sin perjuicios de los derechos a favor de los indígenas, toda comunidad equiparable a las comunidades y pueblos indígenas, tendrán en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley”

con ayudas académicas para atenuar las desventajas y con medidas de asistencia individualizada o con decisiones que terminan por convertirse en actos de separación y distanciamiento físico, como si los profesores tuviesen la convicción de que los estudiantes indígenas son realmente incapaces de integrarse a la escuela y que su condición étnica no les ayuda a desenvolverse académicamente.

Educación indígena y diversidad lingüística

Desde la década de 1960 los sociolingüistas estudian las variedades regionales de una lengua y las sociedades que emplean por separado dialectos o variedades lingüísticas funcionalmente diferenciadas (Fishman, 1995). Algunos estudiosos (Lavov, 1983 y Romaine, 1996) señalan que hay un creciente interés de los estudiosos del multilingüismo por analizar el habla en las grandes ciudades, al centrar la mirada en sus investigaciones sobre las condiciones de clase social, la etnia, la edad, el sexo y el estilo. Apuntan que la urbanización “tiende paradójicamente a reproducir tanto uniformidad como diversidad lingüística. Dicen que las ciudades atraen a migrantes rurales de muchas regiones que hablan lengua y dialectos diferentes” (Romaine, 1996, p. 88). Por tanto, no podemos negar que hoy el multilingüismo de las ciudades se ha convertido en un tema importante de investigación y un área de trabajo desafiante para los sociolingüistas y educadores bilingües.

En México, es muy reciente el interés por explorar el crecimiento urbano y su relación con el contacto lingüístico y las variedades dialectales. Butragueño (2010), estudia la explosión urbana del siglo XX y las variedades lingüísticas concomitantes al crecimiento urbano de la ciudad como una comunidad lingüística. Las variedades de las lenguas indígenas se transforman cuando son habladas en la ciudad, se acentúa la estratificación vertical del castellano como lengua de comunicación intercultural (hablar castellano estándar) y las personas que las hablan son más propensas a ser discriminadas, no solo por hablar sus lenguas maternas indígenas sino por hablar alguna variedad regional del español (castellano no estándar). A medida que los migrantes indígenas abandonan sus lenguas por efecto de la asimilación cultural se intensifica la estratificación del castellano urbano y se acentúan las distinciones entre las múltiples variedades regionales de las lenguas indígenas.

El PROEIBDF se enfrenta a un doble desafío: uno relacionado con la dinámica social de las lenguas indígenas en el contexto urbano y otro con la resistencia del sistema educativo a transformarse a sí mismo asumiendo el carácter multilingüe de la realidad escolar. En primer lugar, los directivos aducen que las escuelas urbanas no están preparadas para recibir a este tipo de estudiantes de origen indígena y por esa razón no son atendidos con métodos adecuados, por ello propone cambios profundos a las escuelas a fin de atenderlos en sus particularidades etnolingüísticas. En segundo lugar, normalmente matriculaban a estudiantes indígenas sin hacer distinción de lengua, etnia o sexo, por ello la política intercultural plantea nuevos registros de ingreso a fin de poner atención en las particularidades lingüísticas y el lugar de origen étnico de los estudiantes. En tercer lugar, a pesar de que los profesores trabajan con los métodos tradicionales,

asumen que el enfoque intercultural bilingüe traerá mejoras académicas a los estudiantes indígenas. Finalmente, en cuarto lugar, los niños y niñas indígenas se enfrentan a la exigencia de adquirir el castellano como segunda lengua (aprender a leer y escribir de acuerdo con la velocidad impuesta muchas veces por los alumnos monolingües) y los profesores identifican que cuando los alumnos indígenas fracasan académicamente es porque fracasan en el castellano, en este sentido canalizan formas de atención individualizadas y/o en grupos “separados”, tendientes a “regularizar” el desarrollo oral y escrito del castellano.

Si bien el enfoque intercultural incluye acciones a favor de las lenguas indígenas, en general aún no trabajan de modo sistemático con ellas, ni como objeto de aprendizaje (aprender la lengua) ni como objeto de enseñanza (enseñar y aprender con la lengua), en el sentido de desarrollar actividades de lectura, escritura, desarrollo oral y comprensión lectora; excepto en las tres escuelas a las que nos hemos referido antes (Alberto Correa, Gabino Barrera y Herminia Ordoñez), donde hemos podido desarrollar un programa bilingüe específico de alfabetización en lengua indígena y español y actividades culturales en lengua indígena. Como hemos podido comprobar el resultado ha sido muy distinto para cada una de ellas y los niveles alcanzados son también muy diferenciados. La escuela vespertina Alberto Correa ha quedado como un magnífico ejemplo acerca del alcance de un programa de educación bilingüe, efectivo y con un desarrollo sostenido de ambas lenguas, el castellano (60% de uso) y del Hñahñu (40% de uso), a lo largo del trayecto escolar y con apoyo parcial de tres profesores exclusivamente para trabajar con la lengua hñahñu.⁸ La escuela Herminia Ordoñez, muestra otro ejemplo a través del cual podemos observar el trabajo de dos jóvenes mazatecos que han diseñado un curso de mazateco como segunda lengua en dos niveles, para impartirlo a niños y niñas de origen mazateco de un grupo de aproximadamente 30 alumnos, al cual se sumaron otros 10 niños no indígenas interesados en aprender las lenguas de sus compañeros. La escuela Gabino Barrera es un caso que ilustra otro tipo de condiciones de organización escolar y atención a la diversidad lingüística; la notable pluralidad lingüística (la presencia de hasta ocho lenguas indígenas nacionales diferentes) se traduce en mayores dificultades para la atención centrada en las lenguas y exige una mayor diversificación de tareas. El grupo de profesores indígenas (un hañhñu, un zapoteco y un triqui) que apoyaron el proyecto, solo se centró en actividades de promoción de las lenguas indígenas con mayor presencia, mediante exposiciones de materiales, cantos y poesía, de recitales en lengua indígena con la participación de niños y niñas. Más adelante nos referiremos a los tres proyectos y expondremos con mayor detalle, tanto las estrategias como sus resultados.

Como se mencionó antes, una primera característica de este grupo de nueve escuelas consideradas dentro del proyecto es que, de un total de 1650 alumnos matriculados, se registran en conjunto 435 alumnos de origen indígena, se hablan hasta ocho lenguas indígenas nacionales distintas en una misma escuela;

⁸ Rebolledo (2007), detalla esta experiencia de trabajo de planificación lingüística y se ocupa de describir la experiencia pedagógica.

según el registro, el número varía de un plantel a otro, en unos se llegan a contar de dos a tres alumnos de lenguas diferentes por plantel, en otras de diez hasta treinta alumnos de lenguas diferentes. Un caso excepcional lo es la escuela Alberto Correa en la que de 190 alumnos matriculados, 175 son de origen hñahñu. De este universo de escuelas, el mayor número de hablantes se registra en las siguientes lenguas indígenas nacionales:

Lengua	%
náhuatl	47
mazateco	16
mazahua	6
zapoteco	3
mixteco	3
Tzeltal	1
totonaco	1
chololteco	1

Fuente: Rebolledo, 2016

Una segunda característica de estas escuelas es que los estudiantes de origen indígena son migrantes de primera y segunda generación y en su mayoría bilingües de lenguas indígenas-castellano, con mayor o menor grado y nivel de bilingüismo (hablar fluidamente y comprender). La lengua indígena la han aprendido en sus hogares y respectivos lugares de origen. De igual modo el castellano que hablan lo han adquirido en sus lugares de origen poco tiempo después (a temprana edad, tres o cuatro años) como segunda lengua o simultáneamente. Es decir, los niños y niñas comienzan sus estudios con un nivel muy incipiente de castellano y transcurren dos y hasta tres años para adquirir las competencias lingüísticas básicas requeridas por el currículum escolar, en ocasiones hasta el cuarto grado.

Una tercera característica es que la condición indígena no es un requisito de ingreso, ni de permanencia y egreso, tampoco es un objetivo para las escuelas centrarse en la atención específica, ni grupal ni individualizada. Sin embargo, hay un elemento central característico en ellas: la mayoría de los profesores desconocen qué lenguas indígenas hablan sus estudiantes, o más bien la situación lingüística no es parte de los problemas escolares contemplados en los programas escolares. A medida que los estudiantes avanzan de grado, el problema lingüístico se hace cada vez más evidente, la exigencia léxica y morfosintáctica del español es cada vez mayor, en consecuencia, el rezago es cada vez más notorio y crítico.

Una cuarta característica que apreciamos es que los estudiantes de este segmento, según los profesores “no hablan bien español”. Estos interpretan que tal

vez se deba a que provienen del medio rural y sean indígenas. Son señalados como los más rezagados de los salones y turnados con la profesora de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).⁹ Además de no “hablar bien el español”, son considerados “retraídos”, por lo que buscan estimularlos a través de actividades culturales que, sabemos son propias de sus regiones, como los cantos, bailes y cuentos. Para estas ocasiones se les pide que vistan sus trajes regionales y que hablen algo sobre sus culturas de origen. Con esta forma de trabajo pedagógico los profesores pretenden afirmar lo particular de la cultura de cada estudiante y buscan reforzar la identidad indígena.

Planificación lingüística desde la escuela

Antes de continuar conviene hacer algunas precisiones acerca de la distinción entre políticas lingüísticas y planificación lingüística. Hay un planteamiento según el cual la política lingüística alude a las relaciones entre lenguas y sociedad, así como a las variadas formas de intervención (del Estado, las comunidades, los grupos y las personas individuales) sobre las lenguas y el poder inherente a las relaciones entre lenguas (Calvet, 1997). De acuerdo con Fishman (1977), la planificación es la puesta en práctica de la política lingüística, por tanto, son dos conceptos subsumidos uno en el otro. Mientras que la política lingüística alude a las decisiones que se toman sobre las lenguas, la planificación lingüística se refiere a las acciones que se ejecutan sobre las lenguas. Teniendo como base estas definiciones, ¿podemos hablar entonces sobre decisiones (tomadas de forma independiente) sobre las lenguas indígenas a nivel de la escuela o de un conjunto de instituciones escolares? o bien, ¿podemos hablar de acciones autónomas sobre las lenguas indígenas? En el contexto del sistema educativo nacional centralizado (con un currículo nacional prescriptivo) en el que se enmarcan las escuelas, pareciera lejana la idea de plantear la autonomía desde el punto de vista de la planificación de las lenguas indígenas, mucho menos sustraerse de las políticas (acciones) lingüísticas del Estado, incluso de las políticas lingüísticas emanadas del seno mismo de las familias indígenas y los actores educativos. Las políticas lingüísticas emanadas desde arriba o desde abajo, según sean las decisiones y sus estructuras, las instancias en las que se definen tales acciones son en todo caso interdependientes. Se podría decir que hay intersticios de poder en las estructuras políticas, márgenes y campos de acción en la toma de decisiones, reglas del juego y posturas en el debate político sobre las lenguas. Es decir, en los preceptos de la libertad de enseñanza, el aprendizaje autónomo, la flexibilidad curricular (para incorporar contenidos locales de enseñanza) y el diálogo encontramos intersticios dentro de las estructuras de poder que hacen posible actuar a favor de las lenguas indígenas, influir sobre la presencia simbólica de las lenguas en el entorno académico y en la elección (planificación de la adquisición) de las lenguas para la educación escolar.

9 La USAER ofrece servicios de educación especial encargados de *apoyar el proceso de inclusión educativa* de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, prioritariamente aquellos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en las escuelas de educación regular.

Desde esta perspectiva, las escuelas como instituciones de gobierno están en la posibilidad de construir políticas lingüísticas convergentes y democráticas, capaces de articular los intereses de las poblaciones indígenas con los objetivos escolares. En este sentido, en las actuales condiciones en las que opera la política del PROEIBDF, la cuestión sobre las lenguas de enseñanza y la enseñanza de las lenguas en el contexto multilingüe, en términos de políticas lingüísticas incluye dos asuntos distintos: las lenguas de enseñanza (como medio de instrucción escolar) y la enseñanza de lenguas (como objeto de enseñanza). Con el fin de ejemplificar cómo las escuelas construyen políticas lingüísticas, basadas en las decisiones internas y de acuerdo con las condiciones de multilingüismo, trataremos de ilustrar los tres casos trabajados como parte del proyecto referido antes.

Un elemento esencial presente en los tres casos es la actitud negativa de los profesores hacia las lenguas indígenas. Por esa razón es importante mostrar las controvertidas opiniones de los profesores cuando se refieren a las lenguas indígenas de sus estudiantes, porque los prejuicios lingüísticos y las ideologías del lenguaje proporcionan los elementos para la puesta en práctica de una política lingüística. Cuando preguntamos a los profesores ¿qué piensan sobre el problema de las lenguas indígenas y del bilingüismo de los estudiantes y el multilingüismo de los salones de clase y de las escuelas?, dieron distintas respuestas, las cuales trataremos de englobar en cuatro temas interrelacionados: 1) la primera se refiere al tema de la falta de formación para la educación intercultural bilingüe y las respuestas están dirigidas a proponer que los estudiantes indígenas sean atendidos en escuelas “especiales” y con profesores indígenas bilingües; 2) la segunda se expone en términos de que el fracaso lingüístico en castellano repercute directamente en el fracaso académico de los estudiantes indígenas y las respuestas sugieren resolver el problema con cursos “especiales” de castellano oral; 3) la tercera se relaciona con un argumento según el cual los estudiantes ingresan sin preescolar y el tiempo que dedican para nivelarlos reduce el tiempo a los otros alumnos “regulares” monolingües, por lo tanto proponen que sean nivelados en la USAER; y 4) la cuarta se refiere a que los problemas de bajo rendimiento académico, permanencia y abandono escolar, no radica en los métodos pedagógicos ni los contenidos de aprendizaje suministrados, sino en la condición indígena de sus estudiantes, el bilingüismo individual y el multilingüismo de las escuelas.¹⁰ Ante tal situación, ¿qué proponen los profesores como alternativas, en términos del diseño de propuestas de planificación de las lenguas indígenas en las escuelas?

La Escuela Alberto Correa, escuela ubicada en la Zona Rosa del centro de la ciudad, es uno de los casos que mejor ilustran la propuesta de planificación lingüística desde la escuela y de planificación de las lenguas para la enseñanza

10 Los estudiosos del bilingüismo desde Fishman (1995), que distinguía el bilingüismo individual del bilingüismo social, hasta los actuales enfoques ecológicos de Hornberger (2003), que no separan la competencia lingüística del contexto. La diglosia nacional no implica un bilingüismo extendido entre los grupos indígenas recientemente urbanizados, distinto a los grupos indígenas más cosmopolitas, más integrados y con mayor escolarización.

bilingüe.¹¹ Aquí, los profesores solicitaron a las autoridades de la Subsecretaría de Servicios Educativos (SSE) les fuera impartido un curso básico de hñahñu para aprender la lengua de sus alumnos y de ese modo contribuir con el mejoramiento académico. Posteriormente, los profesores con apoyo de un grupo de hablantes de hñahñu, estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena y profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, diseñaron un proyecto bilingüe hñahñu-castellano, consistente en que los alumnos aprendieran a leer y escribir en hñahñu (dedicando el 40% del tiempo horario) como primera lengua y el castellano como segunda lengua (dedicando el 60% del tiempo horario). El proyecto parte del modelo bilingüe de doble inmersión y una estrategia de separación de lenguas por día (dos días para hñahñu y tres días para castellano) y de profesores (un profesor para hñahñu y un profesor para castellano). Es una estrategia que buscaba evitar la mezcla de códigos y alternancia simultánea en el salón de clases. Un componente básico del proyecto bilingüe ha sido el papel protagónico de los padres de familia durante el proceso, pues finalmente ellos decidieron el tiempo que los profesores debían destinar para cada lengua y para ocuparse del monitoreo crítico sobre el avance de sus hijos.

Esta experiencia de educación bilingüe castellano-hñahñu permitió demostrar que la planificación lingüística contribuye a enriquecer los procesos educativos de los estudiantes indígenas, mejora la calidad de la enseñanza, enriquece el aprendizaje, estimula la identidad y amplía los recursos culturales. En efecto, el valor de la diversidad en el seno de la escuela crea más opciones para cada estudiante y amplía su ámbito de elección lingüística. Se trata de un caso peculiar de un proyecto bilingüe intracultural y de una escuela cuya población mayoritaria es bilingüe castellano-hñahñu. La experiencia del proyecto durante sus tres años de vigencia (2003-2005) demostró eficacia en términos de rendimiento académico y de creación de un ambiente intercultural positivo, estimulante desde el punto de vista de la formación de la identidad indígena y la valoración del hñahñu como lengua académica. Como dato adicional para comprender mejor los alcances de la propuesta, debemos decir que antes de la propuesta bilingüe los niños y niñas aprendían a leer y escribir hasta recién terminado el cuarto año. Con el proyecto el resultado ha sido que los estudiantes aprendieron a leer y escribir en ambas lenguas al terminar el primer año. Por otro lado, el objetivo de aprendizaje generó expectativas en los estudiantes no indígenas, como el hecho de plantearse la importancia de aprender a leer y escribir el hñahñu, pues piensan que: 1) favorece la comunicación con sus compañeros de origen hñahñu; 2) agregan a su repertorio lingüístico palabras de una lengua más, consideran que ganan una lengua y se hacen bilingües; y 3) académicamente se enriquecen.

La experiencia de ese proyecto demuestra que una planificación lingüística suficientemente flexible puede permitir incorporar el hñahñu como lengua de enseñanza y lograr que esta adquiera el estatus de lengua académica. Obviamente, se requieren otros instrumentos mucho más poderosos como, por

11 Remito un texto de Rebolledo (2007) en el que se detalla la experiencia de esta propuesta de planificación lingüísticas.

ejemplo, la descentralización de la educación, la construcción de una política educativa y la planificación lingüística desde la escuela. Aunque circunscrito a una escuela, el proyecto abrió algunas expectativas a los profesores de otras escuelas en condiciones similares y creó además una corriente de pensamiento indigenista el cual reconoce el valor de la diversidad lingüística. Pero también nos llevó a descubrir que el discurso educativo intercultural, así como el multilingüismo, estaban siendo concebidos por los profesores de muy diferentes maneras, es decir, los debates externos derivados de la academia estaban teniendo un efecto positivo interno en las escuelas, en momentos, muy estimulantes para los propósitos de las políticas del multilingüismo y la interculturalidad.

La escuela Herminia Ordoñez, ubicada en un barrio de Xochimilco, al sur de la Ciudad de México, muestra otro ejemplo diferente con respecto a la escuela Alberto Correa. Los profesores plantean un objetivo concreto: que los estudiantes de orígenes mazatecos, nahuas y purépechas aprendan a leer y escribir en sus respectivos idiomas; además, que aprendan matemáticas, historia de sus pueblos colonizados y sus tradiciones culturales. Al no contar con profesores para cada lengua y con el reconocimiento de sus limitaciones en este campo propusieron una serie de actividades consideradas de fácil realización con el apoyo de sus propios estudiantes de origen indígena: cantar el himno nacional en mazateco durante los honores a la bandera los lunes y, en la medida de lo posible, hacerlo en los otros idiomas. Aquí la planificación lingüística de las lenguas indígenas adquiere un giro diferente, pues se centra en la enseñanza de la lengua y se incorporan como actividades complementarias la enseñanza de la numeración mazateca, cantos y poesía mazateca. Con el apoyo de profesores hablantes del mazateco, la escuela plantea un proyecto de enseñanza de esta lengua, centrado en el desarrollo de habilidades orales, de lectura y escritura, que abarca tres niveles.¹²

Ante la falta de condiciones para formular respuestas concretas para atender la diversidad lingüística, los profesores han emprendido actividades adicionales consideradas por ellos mismos como necesarias para una práctica intercultural benéfica (celebraciones en festivales, muestras etnográficas, periódicos murales, danza, poesía y música indígenas).

La escuela Gabino Barrera se ubica en pleno centro de la ciudad, próximo al legendario barrio de la Soledad, y es un caso que ilustra otro tipo de condiciones de organización escolar y de atención a la diversidad lingüística. Aquí la planificación lingüística se lleva a cabo con estudiantes indígenas bilingües, mediante actividades destinadas a mejorar el castellano oral y la promoción de la identidad indígena. Es una tarea especial encomendada a la USAER. La notable pluralidad lingüística (la presencia de hasta ocho lenguas indígenas nacionales diferentes) se traduce en mayores dificultades para la atención centrada en las lenguas y exige una mayor diversificación de tareas. El grupo de tres profesores indígenas (hañhñu, binni'za y triqui) que apoyaron el proyecto, solo se centró

12 Durante tres ciclos escolares consecutivos de 2009, 2010 y 2011, dos estudiantes mazatecos de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional apoyaron a esta escuela con una serie de actividades, impartieron un curso de lectura, escritura y numeración del mazateco que incluía canciones y poesía mazatecas.

en actividades de promoción de las lenguas indígenas con mayor presencia, mediante exposiciones de materiales, cantos y poesía, recitales en lengua indígena con la participación de los niños y niñas.

Como se ha visto, los estudiantes indígenas “que no hablan bien castellano” son separados de sus compañeros no indígenas para ofrecerles de manera especial unas horas de atención para compensar el rezago académico y hacer ejercicios orales para correcciones en lengua castellana. Las profesoras de la USAER proporcionan a los estudiantes indígenas ayuda académica individual que les permita seguir sus cursos regulares, pero los profesores asignados a este tipo de tarea muchas veces omiten actividades centradas en las lenguas indígenas bajo el pretexto que ellos no hablan esas lenguas y por eso le dedican más tiempo a mejorar el castellano oral. Los resultados son muy diversos, pero también resulta evidente que en la mayoría el progreso que consiguen con este tipo de ayuda adicional no es suficiente para que los estudiantes logren la nivelación y puedan continuar de forma regular con sus cursos.

Conclusiones

Las escuelas primarias de la Ciudad de México que matriculan a estudiantes migrantes de origen indígena se están convirtiendo en la actualidad en uno de los escaparates de las nuevas “zonas de refugio indígena”. En ellas no solo encuentran protección (defensa, politización y empoderamiento) a los recién llegados, sino que son los sitios en los que mejor se reproducen las “nuevas formas de ser indígena” (aprenden a construir una nueva identidad indígena) y son lugares de encuentro de numerosos grupos etnolingüísticos y lenguas indígenas mutuamente excluyentes. Un resultado es que, al ser escuelas con un entorno completamente monolingüe pueden llegar a escucharse hasta ocho lenguas indígenas distintas y tornarse incluso en lugares de resistencia lingüística. La tendencia de los migrantes indígenas a buscar “refugio” en las escuelas se explica tanto por la necesidad de protegerse contra la discriminación de que son objeto como por buscar salidas a la discriminación, al aprender castellano y adquirir una posición social que no tendrían si no fuera por la escuela. La particularidad de estas escuelas radica en el vigor que adquieren para estimular el conocimiento de las lenguas indígenas (conciencia lingüística) y el interés por el aprendizaje de las variedades de mayor prestigio social. En este sentido, nos parece que se están transformando en un laboratorio vivo de investigación del multilingüismo y un excelente lugar de experimentación de modelos de enseñanza bilingüe.

Los estudiantes indígenas que hablan su lengua materna indígena, además del castellano, son identificados fácilmente, tanto por su manera de hablar “cortado” como por el léxico (castellano indígena); así que la lengua indígena es un factor de mucho peso en la formación de la identidad. Hemos visto que la identidad indígena es transmitida por la lengua, la cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia. No lo incita el color de piel o la manera de vestir, sino el uso de la lengua propia del grupo de pertenencia. La idea de que los grupos cuando llegan a la ciudad se renuevan al adquirir nuevas formas de ser y de hablar, parece confirmar el planteamiento según

el cual la identidad lingüística es capaz de renovarse y transformarse. La dimensión más importante de la identidad, según Fishman (1977, p. 17), es la “*paternidad*, que aparece de modo relevante como una constelación heredada, adquirida de los padres; la otra es la de *patrimonio* que representa el legado de la colectividad; y la tercera es la *fenomenológica*, se refiere al significado que atribuimos a la *paternidad* y el legado étnico”. El aprendizaje adquirido en la escuela sobre las nuevas formas de ser indígena y de hablar castellano son los elementos más importantes en la formación de la identidad indígena. Los estudiantes indígenas que se identifican como tales son migrantes de primera o segunda generación y hablan alguna lengua indígena, se muestran partidarios del uso y mantenimiento de su lengua indígena en la escuela e incluso argumentan que las lenguas indígenas ayudan a mantener los lazos familiares y comunitarios.

Por otra parte, identificamos en algunas de las escuelas que los estudiantes indígenas que no “hablan bien” el castellano son separados del resto de sus compañeros no indígenas. La separación se justifica con el argumento de que son atendidos de manera “especial” y de forma individualizada y/o grupal, para trabajar en torno a los “problemas de aprendizaje” del castellano. Trabajar con los alumnos indígenas significa invertir más tiempo y un doble esfuerzo, sobre todo cuando no logran adquirir el castellano a la velocidad requerida, por lo que se rezagan del resto de sus compañeros y, por lo tanto, son rechazados. Por el contrario, en otras escuelas observamos un reconocimiento “explícito” de la diversidad lingüística y un marcado interés por la enseñanza de las lenguas indígenas y un entendimiento de que, a mayor práctica social de las lenguas, mayor es la tolerancia hacia la diversidad lingüística.

La relación entre bilingüismo y rendimiento académico de los estudiantes indígenas plantea varias cuestiones: nos lleva a formular observaciones críticas acerca del funcionamiento de la escuela y sobre sus objetivos en la atención, sea compensatoria o crítica, intercultural bilingüe. La experiencia nos proporciona elementos para suponer que el racismo afecta al conjunto de actividades escolares y limita la incorporación de los alumnos indígenas a las tareas regulares de la escuela. Pero también nos ayuda a explicar que el fracaso lingüístico (“no hablar bien”, “escribir con errores ortográficos” y “leer mal” en castellano) no provoca el fracaso académico, como suelen suponer algunos educadores, sino que este tiene su origen en las relaciones *diglósicas* del entorno escolar (el conflicto lingüístico), la condición de indígena (la discriminación) y la migración.

La conclusión parece clara: la política de planificación del lenguaje abre nuevas alternativas para la enseñanza del castellano como segunda lengua; incita a la crítica de la atención asimilacionista de la escuela y ejemplifica algunos modelos democráticos de planificación lingüística desde la escuela, con la participación de los padres de familia en el diseño de cursos de enseñanza de lenguas y enseñanza bilingüe. Finalmente, crea una corriente de pensamiento indigenista (multilingüe) que pugna por la creación de escuelas “especiales para indígenas”.

Referencias bibliográficas

Aguirre B. G. (1967). *Las regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical*. Instituto Indigenista Interamericano, Ediciones Especiales.

Arizpe, L. (1975). *Indígenas en la Ciudad de México, El caso de las Marías*. Secretaría de Educación Pública, Colección Sep-Setentas 182.

Balibar, E. y Wallerstein, E. (1991). *Raza, Nación y Clase*. IPALA Textos.

Butragueño, P.M. (2009). Inmigración lingüística en la ciudad de México. *Revista Lengua y migración* 1(1), 9-37.

(2010). El proceso de urbanización: consecuencias lingüísticas. En R. Barriga y Pedro Butragueño (Dir.), *Historia sociolingüística de México (997-1093)* Colegio de México.

Calvet, J.L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.

Clifford, J. (2010). Diversidad de experiencias indígenas: diásporas, tierras natales y soberanía, en M. De la Cadena y O Starn (Eds.), *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (221-247). Instituto Francés de Estudios Andinos- Instituto de Estudios Peruanos.

De la Cadena, M y Starn, O. (2010). *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización*. Instituto Francés de Estudios Andinos/CNRS - Instituto de Estudios Peruanos/IEP.

Diario Excelsior (2019). Nota del 4 de febrero de 2019, México.

Fishman, J. (1977). Language and ethnicity. En H. Giles (Ed.) *Towards a theory of language in ethnic groups relations* (15-57). Pergamon.

Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.

Gaceta Oficial del Gobierno del Distrito Federal. (2012). *Ley de Interculturalidad, Atención a Migrantes y Movilidad Humana en el Distrito Federal*, 26 de marzo de 2012.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gracia, M.A y Horbath, J.E. (2019). Exclusión y discriminación de indígenas en Guadalajara. *Perfiles Latinoamericanos*, 27(53), 1-21.

Hannerz, U. (1986). *Exploración de la ciudad. Hacia una antropología urbana*. Fondo de Cultura Económica.

Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Morata.

Hornberger, N. (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Cambridge University Press.

INEGI (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda*, México.

Molina, V., Yanez, P y Gozález, O. (2006). *EL Triple Desafío. Derechos, Instituciones y Políticas para la Ciudad Pluricultural*. Secretaria de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, México

Montaño, Jorge (1976). *Los Pobres de la Ciudad en los Asentamientos Espontáneos, Siglo XXI*.

Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.

Lobo, S. (2007). *Migración urbana indígena interna en los Estados Unidos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Lomnitz, L. (1976). *Cómo sobreviven los marginados*. Siglo XXI.

Luque, D. (2019). *Pueblos indígenas y comunidades equiparables*. Red Temática sobre el Patrimonio Biocultural de México, CONACYT.

Pérez, M.L. (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. Instituto Nacional de Antropología e Historia, Colección Científica.

Rebolledo, N. (2007). *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígena en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional.

Rebolledo, N. (2016). *Aprender a aprender. Nuevas rutas en pedagogía*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Tlaxcalteca de la Cultura, Gobierno del Estado de Tlaxcala.

Rebolledo, N. (2018). "Indígenas en escuelas de educación básica de la Ciudad de México". *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 1252-1264. doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11640

Romer, M. (2009). *¿Quién soy?: Estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Romaine, S. (1996). *El Lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Ariel.

Schön, D. (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Paidós.

Torres, A. y Carrasco, J. (2008). *Al filo de la identidad. La migración indígena en América Latina*. FLACSO.

Plurilingüismo en la provincia del Chaco

Planificar desde las necesidades de los hablantes



por **Florencia Vecchione**

Universidad de Buenos Aires
y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
<https://orcid.org/0000-0001-6529-4917>
vecchione.florencia@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos analizar la situación de plurilingüismo en la provincia del Chaco desde una perspectiva de planificación de lenguas a partir de las necesidades de los hablantes. En particular, abordaremos cómo se ponen de manifiesto estas necesidades en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Con este fin presentaremos un somero repaso de la legislación en torno al plurilingüismo en la provincia y señalaremos sus alcances. Analizaremos también las demandas de los docentes indígenas vinculadas a la EIB y relatos de las experiencias de hablantes qom en relación con el uso de las lenguas en cuestión. Por último, expondremos cómo la planificación de la enseñanza de lenguas segundas en este contexto ofrece herramientas para atender esas demandas.

Palabras clave: planificación de lenguas, educación intercultural bilingüe, enseñanza de lenguas segundas.

*Plurilingualism in the Province of Chaco:
Planning Based on the Needs of Speakers.*

ABSTRACT

In this paper, our aim is to analyze plurilingualism in the province of Chaco from a language planning perspective based on the needs of speakers. Specifically, we examine how these needs become evident in the context of intercultural bilingual education. To achieve this, we provide a brief overview of the legislation regarding plurilingualism in the province and highlight its scope. Additionally, we analyze the demands of indigenous teachers in relation to intercultural bilingual education and explore the narratives of Qom speakers about language use. Finally, we outline how planning for teaching a second language in this context can meet those demands.

Keywords: language planning, indigenous education, second language teaching.

RECIBIDO: 20 de marzo de 2023

ACEPTADO: 31 de mayo de 2023

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Vecchione, F. (2023). Plurilingüismo en la provincia del Chaco: planificar desde las necesidades de los hablantes. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 140-154.



Introducción

Las particularidades en la conquista del Chaco, en comparación con otras zonas de la Argentina, contribuyeron a la constitución de un panorama lingüístico distintivo. A diferencia de otras regiones del país, los pueblos qom, moqoit y wichí no tuvieron contacto estable con el español hasta después de la conquista militar en la década de 1880. A partir de entonces, el contacto lingüístico se volvió más frecuente debido a la incorporación de las comunidades indígenas al mercado laboral y la expansión capitalista en la región (Gordillo, 2006). Sin embargo, hasta la década de 1970, tanto informes de estudios de caso (Cordeu, 1967) como relatos de referentes indígenas (Sánchez, 2009) mencionan un extendido monolingüismo qom y un uso menos generalizado, orientado hacia situaciones comunicativas específicas del español. Las tres lenguas indígenas (qom, wichí y moqoit) se hablan actualmente en la provincia con distintos niveles de vitalidad.¹

En las últimas décadas la provincia ha aprobado una legislación que intenta dar respuesta a algunas situaciones que emergen del contacto lingüístico. Se ha implementado la Educación Intercultural Bilingüe, cuyos principales antecedentes fueron la Ley del Aborigen Chaqueño (n° 3258) en 1987 y la Ley Federal de Educación (n° 24195/93), y más recientemente se han oficializado el qom, el wichí y el moqoit como lenguas provinciales (ley n° 6604/10). Actualmente el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología provincial cuenta con una Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo.

En este contexto, el objetivo de este trabajo es analizar la situación de plurilingüismo en la provincia del Chaco desde una perspectiva de planificación de lenguas, teniendo en cuenta las necesidades de los hablantes. En particular, nos enfocaremos en cómo estas necesidades se evidencian en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Para ello, en un primer apartado presentaremos las perspectivas de la política y planificación lingüísticas. Revisaremos también la legislación referente al plurilingüismo en la provincia y evaluaremos sus alcances. Luego, examinaremos las demandas de los docentes en relación con la EIB. Además, presentaremos el enfoque de trabajo que toma como punto de partida las necesidades de los hablantes a partir de entrevistas autobiográficas centradas en las experiencias vitales con las lenguas indígenas y el español. Finalmente, presentaremos algunas perspectivas sobre la planificación de la enseñanza de lenguas segundas desde un enfoque comunicativo como intervención en este contexto.

La planificación y la legislación en torno a las lenguas

En el Chaco, por su condición de corredor lingüístico (Acuña, 2007) en el que se hablan varias lenguas que tienen jerarquías diferentes y donde el contacto tiene su origen en la colonización de ese territorio, la reflexión sobre la relación entre las lenguas y la sociedad es prácticamente inevitable. Si bien esta reflexión puede configurarse desde distintos enfoques, en este caso nos ocuparemos de abordarla desde la planificación lingüística. En un trabajo que recorre críticamente varias

¹ En la provincia del Chaco, de acuerdo al censo de 2010 (INDEC), la población indígena ascendía a 41.304, lo cual representa un 3,9% de la población total. Sin embargo, las organizaciones indígenas chaqueñas consideran que en esa cifra se encuentran subrepresentados, en parte debido a la forma de incorporación de la pregunta sobre la pertenencia a pueblos indígenas en el relevamiento censal.

décadas de desarrollo del área, Calvet (1997) concibe a las políticas lingüísticas como una suerte de determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad, y a la planificación lingüística como su puesta en práctica. Es decir que esta última trata acerca de la elaboración de intervenciones sobre situaciones sociolingüísticas que se entienden deficitarias o no satisfactorias para alcanzar una situación, meta u objetivo. Para referirse a las situaciones de contacto entre el español y las lenguas indígenas de América se ha acuñado el término de conflicto lingüístico (Hamel, 1988). Esta postura rechaza la idea –implícita en la noción de *contacto entre lenguas*– de que pueda darse este fenómeno de manera armoniosa y estable. En definitiva, se trata de un conflicto entre grupos étnicos y socioculturales diferenciados y con una distribución de poder desigual. Estas situaciones se caracterizan por una relación asimétrica entre las dos lenguas: una dominante y una dominada.

Sin embargo, este trabajo no se ocupa de la descripción de la situación del contacto, sino que, al incorporar las demandas de los hablantes indígenas, nos ubicamos dentro de la perspectiva de la planificación de lenguas. Consideramos que en estos procesos debemos incorporar también como factor preponderante lo que hacen los hablantes indígenas con las lenguas, tanto las indígenas como el español.

Desde una perspectiva sociológica del bilingüismo, lo definimos como la práctica de utilizar dos o más lenguas de forma alternativa (Weinreich, 1953; Appel y Muysken, 1996). Por bilingües entendemos a aquellas personas que manejan dos lenguas de manera satisfactoria de acuerdo con sus propios objetivos comunicativos. Las lenguas indígenas y el español aparecen en el Chaco como lengua primera o como lengua segunda, dependiendo de las características del hablante bilingüe.

A lo largo de este trabajo sostenemos una perspectiva de enseñanza de lenguas segundas desde un enfoque comunicativo, es decir, que la enseñanza de la lengua tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa, entendida como aquel conocimiento que necesitan los hablantes para comunicarse de forma adecuada en diferentes contextos (Junyent y Chang, 2023). Además, la propuesta de enseñanza debe reflejar las necesidades particulares de los alumnos.

En nuestro país, la lengua de uso oficial es el español –aunque no hay ninguna normativa que la establezca como tal (Bein, 2004)–, la cual ha atravesado un proceso de intervención directa y deliberada para cumplir todas las funciones asociadas a la educación y la administración. Esta variedad que cuenta con escritura se conoce con el nombre de lengua estándar. En cambio, el qom, el wichí y el moqoit son lenguas que se encuentran en una situación desigual en la distribución de poder político, económico y simbólico de sus hablantes frente al español, por lo que se las puede considerar lenguas minorizadas. Las lenguas indígenas están atravesando un proceso de estandarización, ya que tienen escritura, se enseñan en institutos de formación docente y se hacen traducciones, aunque no hay un completo acuerdo ortográfico ni gramatical en torno a una variedad considerada como estándar.

Frente a un diagnóstico en el que la situación no se considera satisfactoria, como en el caso del Chaco, hace varias décadas se sostienen políticas lingüísticas

destinadas a las lenguas qom, wichí y moqoit, y a sus hablantes. Para que todas las lenguas puedan ocupar las mismas funciones es necesario equipar a las lenguas indígenas. Así, dentro de la planificación se distingue entre la planificación del corpus y la planificación del estatus (Calvet, 1997). En el primer caso, se trata de aquellas intervenciones que se centran en la forma de la lengua, como por ejemplo el desarrollo de un sistema de escritura o la selección de una variedad como estándar. En esa tarea se encuentran las comunidades indígenas con distintos niveles de avance, y con una tradición de escritura más reciente en comparación con las lenguas indoeuropeas. En cambio, la planificación del estatus aborda las funciones de la lengua, su estatus social y sus relaciones con las otras lenguas. Por ejemplo, la legislación provincial hace hincapié en la planificación del estatus de las lenguas qom, wichí y moqoit al oficializarlas.

Dentro de la política lingüística, la relevancia de la legislación que versa sobre las lenguas radica en que esta es la forma en la que el Estado codifica las opciones del uso público de la lengua (Bein, 2004). Asimismo, a pesar de que la sanción de la legislación depende del Estado, nos permite visibilizar a los actores que intervienen para conseguir su elaboración y aprobación.

El ámbito educativo es la principal área de impacto de la legislación lingüística en la provincia. En Argentina, estas políticas surgieron después de las reformas legislativas posteriores a la restauración democrática de 1983, impulsadas por los movimientos y organizaciones indígenas (Hecht, 2020). Si bien la educación en poblaciones indígenas presenta un desarrollo desigual a lo largo y ancho del territorio, en muchos casos en Chaco, Salta y Misiones, los antecedentes de la EIB están vinculados a la educación impartida por instituciones religiosas dentro de las comunidades. A partir de ellas y fruto de las luchas de las comunidades indígenas por el reconocimiento de sus derechos, se desarrollaron experiencias estatales. En la provincia del Chaco esta modalidad se contempla a partir de la sanción de la Ley del Aborigen Chaqueño (n° 3258) en 1987.²

Con el objetivo de enmarcar la legislación provincial más reciente, retomaremos las discusiones que se plantearon al respecto en aquel momento. Uno de los puntos comprendidos en la ley fue la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe para la población aborigen. El reclamo de ser incluidos en la planificación educativa era también un pedido de planificación del bilingüismo: la demanda incluye el aprendizaje formal de la lengua estándar además de la lengua indígena como lo establece al plantear que “La educación impartida en los establecimientos escolares que atiende el universo indígena se realizará en forma bicultural y bilingüe” (Ley n° 3258/87, art. 15). Orlando Sánchez, en tanto docente indígena, lingüista especialista en lengua qom y referente de su comunidad, fue integrante del *Grupo de los seis* (que incluía a dos referentes de los pueblos qom, wichí y moqoit) y encabezó las discusiones sobre la Ley del Aborigen Chaqueño. Explicaba la urgencia del reclamo de esta manera:

² Para un recorrido por las políticas lingüístico-educativas desde el siglo XIX ver Medina (2020, pp.75-93).

cuando nos dimos cuenta en el 87 la población de niños indígenas dentro de la frontera egresaban solamente un niño por año, un niño por año que para nosotros es un nivel muy bajo, mucha repitencia. Este problema de la frontera de lengua, la comunidad aún conservaba su propia lengua y el castellano tampoco no era una lengua una segunda lengua sino una lengua de contacto nada más. (Entrevista a Orlando Sánchez, Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 7 de diciembre de 2019)

A finales de la década de 1980, el dominio del español o el bilingüismo entre el qom y el español se consideraba una meta deseable debido a las oportunidades educativas y laborales que ofrecía. Resulta interesante que Orlando Sánchez distinga entre una “lengua segunda” y una “lengua de contacto”. Según su perspectiva, la primera implica una competencia comunicativa mayor, probablemente como resultado de la educación formal, mientras que el español como lengua de contacto se aprende en el trabajo y es más limitado, ya que se utiliza principalmente para comunicarse con aquellos criollos con quienes se tiene relación. El reclamo de la comunidad puede leerse como el de acceder al español como lengua segunda.

Desde ese momento, a nivel nacional se avanzó con normativas que regulan las acciones educativas que tienen como fin atender a las demandas escolares específicas de los pueblos indígenas: la Ley Nacional N° 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes de 1985 o la Reforma de la Constitución Nacional en 1994 y, más recientemente, la Ley Nacional de Educación N° 26206 del 2006.

En este apartado se analizará la legislación de la provincia del Chaco en materia de lenguas, con el objetivo de indagar sobre las ideas que sustentan el plurilingüismo y sus alcances en la práctica. Por un lado, los textos analizados son leyes provinciales que se encuentran en vigencia actualmente, es decir, la legislación educativa en materia de lenguas indígenas, como el Programa de Educación Plurilingüe sancionado en 2007 o la Ley de Educación Provincial. Por otro lado, analizaremos la legislación de apoyo o promoción de las lenguas indígenas a partir del decreto que declara al qom, wichí y moqoit como lenguas cooficiales de la provincia.

El Programa de Educación Plurilingüe (PEP) fue sancionado por la legislación provincial en 2007. Establece que la educación plurilingüe “contempla a las lenguas indígenas, regionales y extranjeras” (Ley de Educación Plurilingüe, 2007, art. 2). En este primer acercamiento a la noción del plurilingüismo, las lenguas indígenas y las extranjeras aparecen en un mismo plano y se las presenta en términos de igualdad. Es importante resaltar que esta definición de plurilingüismo no incluye de manera explícita al español. Si bien se menciona posteriormente el español como lengua extranjera en la reglamentación, no hay en la legislación una concepción cabal de las lenguas que componen ese plurilingüismo, especialmente cuando aún en la modalidad de la EIB los niños y jóvenes son evaluados en español.

En la reglamentación del PEP se habla de “potenciar las capacidades lingüísticas y cognitivas de los sujetos a través del desarrollo de una competencia comunicativa amplia, tomando como base la competencia adquirida en su primera

lengua o lengua materna” (Decreto n° 1064/2008). En términos discursivos, la propuesta es interesante, pero así enunciada queda incompleta: se habla del desarrollo de una competencia comunicativa amplia pero no se plantean los objetivos del nivel de lengua al que se aspira que lleguen los alumnos. Esta ausencia está directamente relacionada con la planificación de la enseñanza, ya que no existen documentos que establezcan los contenidos de las lenguas qom, wichí y moqoit que se deben enseñar de acuerdo al nivel, ni materiales didácticos que estructuren esas propuestas. Este punto será retomado en las secciones siguientes por las implicancias que tiene en la tarea de los docentes.

La ley de educación para toda la provincia (Ley 6691 de Educación provincial) plantea como objetivo el respeto a las culturas y lenguas indígenas como marco general de las políticas educativas, pero considera a la EIB como una modalidad entre otras nueve que se propone para responder a las necesidades de una población en particular. Se enuncia la atención a la interculturalidad y al plurilingüismo como una cuestión general que comprende a todos los niveles y población, mientras que después se procede a separarla y convertirla en una política solo para la población indígena.

En el apartado de la educación secundaria, se enuncia nuevamente el lugar de las lenguas indígenas para una población específica. Mientras que en el apartado de la educación superior ya no se hace mención a la interculturalidad ni al plurilingüismo. No hay propuestas para la población indígena en otras áreas.

En 2010 la provincia crea la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, en cuyos objetivos se consigna:

Planificar, dirigir y evaluar políticas educativas tendientes a garantizar la educación intercultural y plurilingüe, a través de planes y programas para los distintos niveles, modalidades y servicios del sistema educativo así como la educación no formal, en pos de la inclusión y el mejoramiento de la calidad educativa, coordinando y articulando su ejecución con la Subsecretaría de Educación. (Decreto 380/10)

La creación de la subsecretaría significó un avance al dotar de mayor entidad dentro del organigrama del ministerio al área destinada a planificar el desarrollo de la EIB.

Dentro de las políticas destinadas a la jerarquización de las lenguas indígenas, resaltamos la Ley 6604 del año 2010 que declara oficiales las lenguas qom, moqoit y wichí en la provincia del Chaco. En el artículo 4 se establece el derecho de los ciudadanos de los tres pueblos a la utilización de su lengua en los distintos ámbitos del Estado provincial al mismo tiempo que se enuncia la instrumentación de las acciones de formación y capacitación pertinentes. Además, el artículo 4 bis plantea que “El Poder Ejecutivo dispondrá en todos los ámbitos del Estado Provincial, la obligatoriedad de traducir los carteles identificatorios de todos los organismos públicos, en las lenguas Qom, Moqoit y Wichi” (Ley n° 6604/2010, art. 4 bis).

En el artículo 6 se presenta como una disposición transitoria a la capacitación lingüística de los agentes públicos:

Art. 6: El Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y en coordinación con los Poderes Legislativos, Judicial,

organismos autárquicos y descentralizados, implementará paulatina y progresivamente los planes y programas de capacitación y habilitación lingüísticas de los agentes públicos y para la traducción de la normativa vigente, a efectos de lograr la igualdad plena de los ciudadanos y ciudadanas en lo relativo a deberes y derechos lingüísticos en todos los ámbitos. (Ley n° 6604/2010, art. 6)

A 13 años de su aprobación, sigue pendiente una de las propuestas más interesantes, esto es, el desarrollo de competencias lingüísticas básicas para la comunicación con una parte de la población provincial. La comprensión cabal entre, por ejemplo, el personal de salud y las poblaciones indígenas que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad sigue siendo identificado como un punto clave para el acceso a la salud de estos pueblos.

Como hemos señalado, si bien la legislación contempla, al menos parcialmente, a las lenguas indígenas, coincidimos con algunos de los balances que identifican las deudas pendientes en el ámbito de su planificación. Según Hecht (2020), existe una gran discrepancia entre los objetivos originales de la EIB y las políticas públicas que la inspiran, por un lado, y las formas en que las instituciones abordan la cuestión a través de la implementación de estas políticas, por otro. Uno de los principales problemas que señala es que la EIB está limitada únicamente a las poblaciones indígenas. En este trabajo resaltamos también el carácter unívoco de algunas políticas que se plantean como plurilingües y resultan en mayores exigencias solo para la población indígena.

Otro punto de crítica se refiere a la incorporación de la lengua indígena a la currícula que la EIB considera como positiva. Sin embargo, muchos aspectos imprescindibles para lograrlo son cuentas pendientes. Se menciona el bilingüismo en relación con la educación, pero las planificaciones escolares no incluyen la gestión del plurilingüismo en las aulas, que incorporaría acciones tales como la creación de materiales didácticos específicos y la capacitación de maestros en lingüística y didáctica de lenguas. Además, aunque la EIB se propone abarcar los primeros tres niveles educativos según la Ley Nacional de Educación, en la práctica se ha prestado mayor atención al nivel inicial y a los dos primeros años de la educación primaria.

La perspectiva de los hablantes

Consideramos que aquellas intervenciones necesarias para llegar a la situación sociolingüística planteada como meta deberían partir de la identificación de las necesidades de los mismos hablantes. A diferencia de los enfoques sociolingüísticos que priorizan la distancia y la neutralidad respecto de las comunidades cuyas hablas estudian, existen perspectivas que buscan empoderar a los hablantes y sus comunidades (Cameron et al., 1993). Estas posturas promueven investigaciones que trabajan junto con la comunidad con el uso de métodos más interactivos, además de permitir que los grupos establezcan sus propias prioridades. También se destaca la importancia de compartir el conocimiento obtenido de estas investigaciones con la propia comunidad. Dado que en esta línea se inscribe este trabajo, incorporaremos al análisis de la situación de plurilingüismo no solo

los relatos de hablantes qom sobre sus experiencias vitales en relación con las lenguas, sino también sus demandas concretas acerca de las preocupaciones que tienen sobre dichas lenguas, principalmente en el contexto escolar.

A continuación organizamos una serie de preocupaciones por parte de docentes y autoridades educativas de la provincia, producto del relevamiento de demandas comunitarias y de la elaboración de diagnósticos realizados de manera conjunta. Este trabajo colaborativo se dio en el marco de una serie de proyectos que se desarrollan en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano (INAPL) del Ministerio de Cultura de la Nación. En 2022 se firmó un convenio de cooperación entre este Ministerio y el Instituto del Aborigen Chaqueño (IDACH), a partir del cual la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación provincial solicitó al equipo de investigación del INAPL su asistencia técnica en la organización del VI Congreso de las Lenguas del Chaco Plurilingüe y Pluricultural.³ En ese encuentro, docentes indígenas de los pueblos qom, wichí y moqoit compartieron sus experiencias de trabajo, así como balances y perspectivas de la EIB a nivel provincial. Además, se sostuvieron reuniones periódicas con la subsecretaría para continuar trabajando sobre los puntos planteados en el congreso, que se detallarán en los próximos párrafos. Por otro lado, el equipo del INAPL lleva adelante desde 2022 encuentros periódicos con los grupos de conducción de los institutos terciarios: el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) y el Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC). Estos intercambios se iniciaron por la inquietud de estos equipos directivos sobre la formación de los futuros docentes en didáctica de las lenguas y los procesos de estandarización de las lenguas indígenas.

Finalmente, incluimos también los intercambios con docentes de la comunidad moqoit en el marco de otro proyecto denominado “Mapa del territorio y paisaje cultural moqoit”⁴ del Ministerio de Cultura de la Nación. Parte de esta experiencia consistió en la realización de talleres con miembros de la comunidad de varias localidades, como San Bernardo, El Pastoril, La Tigra y Las Tolderías, en los que los docentes indígenas compartieron, entre otras cosas, sus demandas en torno a la EIB.

En todas estas instancias, los asuntos que más preocupan a los docentes indígenas se vinculan directamente con la puesta en práctica del marco legislativo de la modalidad y la inclusión de las cuatro lenguas cooficiales de la provincia en la escuela. En primer lugar, se reitera el compromiso con acciones para su mantenimiento, principalmente en contextos urbanos; si bien cuentan con un reconocimiento sobre su importancia, ellos se encuentran frente a una tarea titánica en la que influyen una multiplicidad de factores, primordialmente económicos y sociales. Aquellas tareas para el mantenimiento de las lenguas aborígenes en las que la escuela puede intervenir se enmarcan dentro de la planificación de la

3 El congreso se realizó en Presidencia Roque Sáenz Peña los días 19 y 20 de agosto de 2022 (ver *Novedades de Antropología*, 2022, n° 93).

4 Esta experiencia forma parte del proceso participativo para la puesta en valor de Campo del Cielo, en el marco del proyecto para su patrimonialización.

enseñanza de la lengua: la ausencia de didáctica de la lengua en la formación docente, la falta de diseños curriculares que establezcan los contenidos mínimos de lengua en cada nivel, las competencias lingüísticas asociadas a ellos y la escasez de materiales didácticos.

En zonas rururbanas, donde la indígena es la lengua primera de una porción mayoritaria de la población, tampoco resultan ajenos estos planteos. Los docentes del nivel terciario hacen hincapié en el desafío de preparar a sus alumnos para enseñar sus lenguas porque se enfrentan a los debates propios de los procesos de estandarización, tales como los relativos a acordar una ortografía, elaborar diccionarios monolingües y contar con gramáticas orientadas a la enseñanza de la lengua.

En segundo lugar, las demandas sobre el español se desprenden de las problemáticas en relación con su uso para determinados fines, es decir, que los docentes indígenas no suelen referirse a ellas de forma explícita o directa. Estas demandas versan sobre las posibilidades de desarrollo académico o profesional, o sea, sobre la perspectiva de que los jóvenes qom, wichí y moqoit puedan realizar estudios terciarios o universitarios. Un reclamo reiterado es el de capacitar a los jóvenes de la comunidad para que puedan ocupar los mismos lugares que han estado monopolizados por los no indígenas.

Con respecto de las perspectivas de los hablantes, las abordaremos a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas en el trabajo de campo, en las que se indaga sobre narrativas autobiográficas. En estas entrevistas se les preguntó a los hablantes, entre otras cosas, por las lenguas que hablan, el momento en que las aprendieron y las lenguas que habla su familia. En cada registro, estos fragmentos configuraron una suerte de biografía lingüística entendida como un relato autobiográfico en el que el narrador pone el foco en una o varias lenguas, así como en su adquisición/aprendizaje y uso (Nekvapil, 2003; retomado en Wolf-Farré, 2018). En las narraciones, los entrevistados compartieron sus experiencias en relación con el uso de la lengua indígena y el español. Sin embargo, las narraciones no se limitan a reportar hechos del pasado, sino que también ofrecen la perspectiva del narrador sobre el significado y la importancia de estos eventos (Cortazzi, 2001). El análisis de estos relatos puede proporcionar un acceso al mundo interpretativo del narrador, ya que actúa como mediador o gestor de la realidad.

Las 37 entrevistas que tomamos para analizar en este trabajo se llevaron a cabo en la provincia del Chaco, más precisamente en las localidades de Villa Río Bermejito, Fortín Lavalle, el Barrio Nalá de Presidencia Roque Sáenz Peña y el Barrio Toba de Resistencia entre los años 2019 y 2022. La mayor parte de los entrevistados se desempeñan como docentes bilingües interculturales en escuelas de los tres niveles educativos (inicial, primario y secundario) de la modalidad de la EIB. Algunos también son profesores en institutos de formación de docentes indígenas. En cuanto a las lenguas que emplean, la mayoría de ellos es bilingüe español-qom, aunque tienen distintos niveles de competencia comunicativa en la lengua indígena y en español.

Como mencionamos en las secciones anteriores, la ley del Aborigen Chaqueño sancionada en 1987 hacía hincapié en la necesidad de escolarizar

a niños y jóvenes indígenas, al incorporarlos a la esfera de la educación estatal. Como hemos visto, la legislación provincial más reciente avanzó en responder a los reclamos de los pueblos indígenas de la provincia e hizo foco en garantizar una educación en la lengua indígena y en incorporar estas lenguas y culturas a la escuela. Hoy en día existen avances en la escolarización de la población indígena que se ponderan de manera positiva, como podemos ver en el siguiente fragmento de una entrevista a una maestra:

Hay posibilidades de trabajo. Hay posibilidades de estudio. Los chicos estudian todos. Todos se abren una puerta a través de la escuela. Ahora los chicos todos estudian. Hay muchos egresados, cada año egresan. Chicas, muchachos. Y bueno, eso es un cambio muy grande para el barrio. Que se ponen a estudiar los chicos, las chicas, los muchachos. Y se reciben. Mucha gente se está recibiendo, está trabajando ahora. Ellos se reciben y acá en la misma escuela trabajan. (Resistencia, 12/08/2022)

En este caso, se presenta una valoración positiva del rol de la escuela en el barrio por la inclusión de los niños y jóvenes al sistema escolar y por la salida laboral como docentes indígenas, al hacer referencia a que luego trabajan en esos mismos espacios. Sin embargo, la otra cara de ese proceso puede apreciarse en testimonios como el de este joven docente:

E: ¿Y español cuándo aprendiste?

S: Y a los quince, dieciséis años más o menos [...] porque en la escuela nomás aprendimos lo que es hablar en español

E: ¿Cómo hacían en la escuela, en el aula? Para entender al maestro, ¿te acordás?

S: Sí, al correr el tiempo entendíamos algunas palabras, lo básico sería en este caso, pero en primer grado, por ejemplo, entrando a la primaria, yo en mi caso en aquel entonces no entendía nada, pero ya después voy aprendiendo. Es como que también es una obligación de aprenderlo (Villa Río Bermejito, 23/08/2019).

Por un lado, resaltamos la evaluación que hace el entrevistado al caracterizar el aprendizaje del español como una obligación. En reuniones de trabajo, una docente wichí expresaba sobre el español que “no te queda otra que aprender porque es la [lengua] que se usa para hacer todo” (Buenos Aires, 24/02/2023). Por otro lado, frecuentemente aparecen relatos de experiencias como esta en la que se evidencia una ausencia de atención a niños cuyas lenguas primeras son las lenguas indígenas, así como una falta de herramientas para enseñar de forma explícita la segunda lengua. El entrevistado primero cuenta que aprendió español en la adolescencia, por lo menos nueve años después de haber ingresado en el sistema escolar.

Asimismo, Hecht (2017) señala como paradójico que, desde la creación de la EIB al presente, se ha invertido la proporción de hablantes de español y qom en la comunidad. Es decir, a fines de la década de 1980 la mayoría de los niños indígenas eran monolingües en lengua qom y entraban en contacto con el español en la escuela, mientras que en la actualidad ha aumentado significativamente la cantidad de niños qom monolingües en español. Creemos que

algunos de los factores que conducen a esta situación tienen una base material en las profundas transformaciones socioeconómicas que han atravesado las comunidades indígenas de la provincia, el despojo del monte y la concentración de la tierra y el avance de procesos de urbanización (Castilla, Weiss y Engelman, 2019). Sin embargo, otros factores sí tienen que ver con cómo la escuela aborda la enseñanza de las lenguas. El fenómeno señalado implica que, por la mayor cantidad de niños indígenas que tienen como primera lengua al español, también se ha modificado la expectativa del rol de la EIB. Si alguna vez esta fue principalmente la de acceder a la escuela y aprender el español necesario para desenvolverse en un entorno hispanohablante o continuar los estudios, hoy en día una de las demandas más frecuentes a las escuelas de la modalidad de EIB es la enseñanza y el mantenimiento de las lenguas indígenas. Los docentes suelen recalcar que el deber de la escuela, tal como les pide su comunidad, es transmitir sus lenguas a los jóvenes. Al respecto, otra entrevistada comentaba sobre crecer con dos lenguas lo siguiente: “Era como una obligación hablar la lengua [qom], porque hablar en castellano como que no da. Bueno, por eso como que me sentí tan obligada a hablar en la lengua y bueno, así empecé a hablar y no paré más” (Sáenz Peña, 26/10/2021).

Nuevamente aparece la obligación de aprender y hablar una lengua, pero esta vez en referencia a la lengua indígena. La mayor cantidad de hablantes de español dentro de las comunidades indígenas del Chaco redundan en más obligaciones para los niños y jóvenes indígenas: además de aprender español para cumplir con demandas del entorno hispanohablante (la escuela, el terciario, el trabajo) se sienten escrutados por su competencia en la lengua indígena. Al mismo tiempo, los docentes identifican que es una dificultad enseñar las lenguas indígenas a los chicos que no las hablan. La misma entrevistada, desde su rol docente, comenta: A mí me daba un poco de miedo de decir algo y equivocarme y no es así, porque de aprender se puede aprender, pero para eso tienen que poner mucha voluntad y dedicación también [...] depende de cada uno ya si quiere aprender la lengua o no. (Sáenz Peña, 26/10/2021)

Aquí podemos observar que circulan ideas sobre una fuerte impronta normativa sobre las lenguas y el miedo a hablar, exponerse y a incurrir en errores gramaticales, lo cual contribuye a una menor seguridad a la hora de emplear las lenguas indígenas. Además, se evidencia en el relato una apreciación acerca de cómo aprender y manejar la lengua: solo lo logran quienes ponen empeño y dedicación. Esta representación del esfuerzo que deberían hacer para aprender las lenguas lleva la cuestión a un plano individual cuando, al contrario, debería ser abordado de forma sistemática para todos los jóvenes.

El aprendizaje, tanto de las lenguas indígenas como del español en experiencias como las que compartimos, suele asociarse a situaciones de malestar o sufrimiento lingüístico (Acuña, 2007), lo que nos lleva a preguntarnos cómo evitar que los hablantes bilingües atraviesen experiencias de este tipo durante su escolarización. Si el aprendizaje de las lenguas depende de cada niño o joven y además supone instancias de pesar, se pone en tensión la promoción del pluri-lingüismo que se sostiene en el plano discursivo.

En esta sección hemos recuperado algunas intervenciones y testimonios en los que el aprendizaje de las lenguas se representa como una imposición externa y como una obligación, tanto de la lengua española como de la lengua indígena. Así como los entrevistados reconocen estas situaciones en sus propias trayectorias, las observan en sus alumnos desde su rol de docentes. Sin embargo, expresan dificultades para abordar la situación de una forma exitosa.

Hacia una planificación desde las necesidades de los hablantes

La provincia del Chaco tiene una importante legislación en materia de lenguas que muestra un interés por reconocer y abordar la diversidad lingüística de la región. Sin embargo, existe una tensión entre el discurso oficial y la planificación concreta de las políticas de plurilingüismo. Si bien la enseñanza de las lenguas indígenas contribuye a jerarquizar también a sus hablantes, aún no se ha desarrollado una planificación adecuada para cumplir con los objetivos referidos al fomento del plurilingüismo establecidos en la legislación.

A partir de las entrevistas autobiográficas y el relevamiento de los diagnósticos de los docentes, en el apartado anterior hemos identificado una serie de núcleos problemáticos en relación con la situación de las lenguas cooficiales de la provincia. Por un lado, sobre los docentes de EIB recae el peso de enseñar y mantener las lenguas indígenas mientras que, por otro lado, en las entrevistas autobiográficas se evalúa el aprendizaje de las lenguas, –en algunos casos del español y en otros el de la lengua indígena– como un peso u obligación, es decir, que en sus trayectorias vitales como hablantes bilingües experimentan un sufrimiento lingüístico.

Estas tensiones que expresan los hablantes indígenas como bilingües se relacionan con los límites en la implementación efectiva de una enseñanza plurilingüe. Como mencionamos en apartados anteriores, las deudas pendientes se pueden agrupar dentro de la planificación, es decir, la puesta en práctica de esos postulados presentes en el marco establecido por la legislación. El aspecto de la planificación que puede atender a las dificultades señaladas por los hablantes es la enseñanza de las lenguas como lenguas segundas. Adoptar esta perspectiva implica realizar una planificación exhaustiva para la enseñanza de lenguas, que incluya objetivos claros en términos de nivel de lengua y competencias específicas necesarias para llevar a cabo tareas o desempeñarse adecuadamente en contextos de instrucción formal (Acuña y Lapalma, 2011).

Cuando nos referimos a adoptar un enfoque de enseñanza de lenguas segundas, definimos a la L2 como aquella que se emplea en el medio en el que transcurre la vida del hablante, a diferencia de las lenguas extranjeras que se aprenden escolarmente y se usan en otros territorios. La diferencia con la primera lengua –o lengua materna– es que esta se adquiere en la infancia mediante la interacción con la familia y la comunidad de habla, es decir, que son los códigos lingüísticos que corresponden a la primera experiencia con el lenguaje del individuo. En cambio, la lengua segunda puede entenderse como una extensión del repertorio

comunicativo de los hablantes para resolver las demandas de la vida cotidiana (Acuña, 2003).⁵

En el contexto estudiado las lenguas presentan distintos niveles de vitalidad y los hablantes indígenas tienen niveles de competencia muy variables en el español y las lenguas aborígenes. Asimismo, enseñar todas las lenguas como lenguas segundas permite no presuponer la lengua primera de los estudiantes, y emplear una metodología de enseñanza que prioriza las funciones comunicativas necesarias para el ámbito escolar sin que la enseñanza implique una intervención sobre la lengua primera de los estudiantes.

A partir del enfoque comunicativo adoptado en este trabajo, la enseñanza de una lengua presenta mayores dificultades en el área de las lenguas indígenas, ya que para ello es necesario intervenir en el corpus de la lengua, es decir, equiparlas a partir de establecer cuáles son las estructuras o elementos gramaticales asociados a las funciones comunicativas de acuerdo a cada nivel. Esto también permite abordar la problemática de quienes no se animan a hablar la lengua indígena por no manejarla a la perfección. Un cambio de perspectiva global, que se aleje de posturas normativas y evalúe a los estudiantes de acuerdo al nivel de lengua meta de la enseñanza puede resultar más alentador. Hoy en día, este es uno de los principales aspectos a elaborar como parte de los desafíos de los docentes y los institutos de formación docente indígena. Por último, no es posible encarar estas tareas de forma sistemática sin que la didáctica de las lenguas se vea reflejada en la formación docente.

Para concluir, consideramos que la distancia entre las políticas lingüísticas que se suponen plurilingües y su puesta en práctica –la planificación de las lenguas– es el espacio por el cual se dan las situaciones de sufrimiento lingüístico de los hablantes bilingües. Las acciones pendientes en materia de planificación de la enseñanza constituyen una dificultad para la promoción de las lenguas indígenas y el plurilingüismo.

Referencias bibliográficas

Acuña, L. (2003). *Módulo n° 1: Oralidad y escritura*. Programa DIRLI.

Acuña, L. (2007). Tensiones lingüísticas y miradas sesgadas en el Chaco argentino. *Psyche Navegante. Revista Virtual de Psicoanálisis*, 76.

Acuña, L. y Lapalma, G. (2011). Sobre la meta del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe, en Hecht, A. C. y Loncon Antileo, E. (comps.): *Educación*

5 Si bien en términos académicos utilizamos L1 y lengua materna como equivalentes, es necesario aclarar que las comunidades indígenas del Chaco llaman *lengua materna* a la lengua indígena, sin reparar en cuál sea la lengua adquirida en primer lugar.

Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas (pp. 150-165). Universidad de Santiago de Chile.

Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.

Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina, en G. Kremnitz y J. Born. *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina* (pp. 41-50). Praesens.

Calvet, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Edicial.

Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, B. y Richardson, K. (1993). Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language. *Language and Communication*, 13(2), 81-94. Pergamon Press.

Castilla, M., Weiss, L. y Engelman, J. M. (2019). Transformaciones socioeconómicas, migración y organización etnopolítica rural-urbana entre la Región Chaqueña y la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Cuadernos de Antropología Social*, 49. <https://doi.org/10.34096/cas.i49.5272>

Cordeu, E. J. (1967). *Cambio cultural y configuración ocupacional en una comunidad toba. Miraflores, Chaco*. Informe preliminar, Comisión Nacional del Río Bermejo, 123.

Cortazzi, M. (2001). Narrative analysis in ethnography, en Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., Lofland, L. (eds.) *Handbook of Ethnography*. SAGE.

Gordillo, G. (2006). *En el Gran Chaco: antropologías e historias*. Prometeo Libros.

Hamel, R. E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística, en Eni P. Orlando (ed.): *Política lingüística en América Latina* (41-73). Pontes.

Hecht, A. C. (2017). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26, 87-100. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1021>

Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1), 103-113.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). *Censo nacional de población, hogares y viviendas*. INDEC.

Junyent, A. y Chang, L. (2023). Enseñanza en contextos de privación de libertad:

herramientas para la comprensión lectora. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 31(2), 145-162. <https://doi.org/10.12795/CP.2022.i31.v2.08>

Medina, M. (2020). Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29(1), 75-93. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1108/823>

Nekvapil, J. (2003). Language biographies and the analysis of language situations: on the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*, 162, 63-83.

Sánchez, O. (2009). *Historia de los aborígenes qompi (tobas) contadas por sus ancianos*. Librería de la paz.

Weinreich, U. (1953) *Languages in contact*. Linguistic Circle of New York.

Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lengua y Habla*, 22, 45-54. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/12795>

Una aproximación a las políticas lingüísticas familiares como experiencias formativas comunitarias del pueblo *moqoit* de Las Tolderías



por **Ignacio Norberto Cassola**
y **Mónica Marisel Medina**

Ignacio Norberto Cassola

Instituto de Investigaciones Geohistóricas
Universidad Nacional del Nordeste
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
cassolaignacio@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-0652-5598>

Mónica Marisel Medina

Instituto de Investigaciones Geohistóricas
Universidad Nacional del Nordeste
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
mariselmedina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7981-3036>

RESUMEN

Desde el año 2021 se realiza trabajo de campo en la comunidad *moqoit* de Las Tolderías (Charata, Chaco) con el objeto de describir la situación sociolingüística y registrar los testimonios de los primeros pobladores. Las Tolderías se encuentra organizada en dos sectores: San Lorenzo y Santa Rosa. En esta oportunidad se trabaja con los registros de campo de San Lorenzo, donde se observó que los/as abuelos/as cumplen un rol fundamental en la enseñanza y transmisión de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit* a los/as niños/as y jóvenes. Estas acciones ocurren desde sus primeros años de vida y se materializan en visitas o encuentros con los/as abuelos/as y en el acompañamiento en las tareas domésticas. Se las interpreta como parte de experiencias formativas (Achilli, 1996) comunitarias y como una política lingüística familiar (Sichra, 2005). El objetivo de este artículo es describir las primeras experiencias lingüísticas familiares desarrolladas por los/as ancianos/as para enseñar la lengua y cultura *moqoit* a las jóvenes generaciones. Estas experiencias formativas contribuyen al mantenimiento de ciertas prácticas comunitarias y bosquejan la teoría nativa sobre el proceso de socialización lingüística en *moqoit*. El corpus está conformado por entrevistas semidirigidas y notas de campo registradas entre los años 2021-2023.



Palabras clave: experiencias formativas, políticas lingüísticas familiares, *Moqoit*, etnografía.

An approach to family language policies as community training experiences of the Moqoit people of Las Tolderías

ABSTRACT

Since 2021 fieldwork has been carried out in the Moqoit community of Las Tolderías (Charata, Chaco) with the purpose of describing the sociolinguistic situation and recording the testimonies of the first settlers. Las Tolderías are organized in two sectors: San Lorenzo and Santa Rosa. On this occasion, work was carried out with the field records of San Lorenzo, where it was observed that the grandparents play a fundamental role in the teaching and transmission of linguistic-cultural practices for children and young people. These actions take place from the first years of life of the children and materialize in visits or encounters with the grandparents and in the support in the domestic tasks. They are interpreted as part of community formative experiences (Achilli, 1996) and as a family language policy (Sichra, 2005). The purpose of this article is to describe the first linguistic experiences developed by the elderly to teach the language and culture Moqoit to the young generations. These formative experiences contribute to the maintenance of certain community practices and to outline the native theory on the process of linguistic socialization in Moqoit. Our field data is based on semi-structured interviews and field notes recorded between the years 2021-2023.

Keywords: formative experiences, family language policies, *Moqoit*, ethnography.

RECIBIDO: 26 de marzo de 2023

ACEPTADO: 2 de abril de 2023

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Cassola, I. y Medina, M. (2023). Una aproximación a las políticas lingüísticas familiares como experiencias formativas comunitarias del pueblo *moqoit* de Las Tolderías. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 156-172.

Introducción

Desde el 2021 un equipo de investigadores/as lingüistas y antropólogo/as pertenecientes al Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI- CONICET/ UNNE) desarrolla un proyecto de investigación y vinculación en Las Tolderías, una localidad rural ubicada en el sudoeste de la provincia del Chaco. Este consiste en registrar en formato escrito y audiovisual los testimonios, tanto en español como en *moqoit*, de los primeros pobladores para construir de manera situada conocimientos sobre la historia comunitaria de la región. Este proyecto surgió por solicitud de algunos docentes e integrantes del pueblo *moqoit* de la localidad y se realiza de manera colaborativa con los establecimientos educativos y la comunidad indígena. La metodología adoptada fue la etnográfica e implicó realizar estadias en el territorio donde se concretaron diversas actividades, como registros de campo, consulta a archivos y antecedentes bibliográficos, y principalmente, entrevistas semidirigidas (registro audiovisual) a los primeros pobladores del lugar. Este trabajo ha permitido construir un corpus extenso de testimonios de los/as ancianos/as y ha aportado material de estudio para la descripción sociolingüística de Las Tolderías.

La perspectiva de abordaje es sociolingüística y etnográfica. Es decir, se analiza un fenómeno lingüístico como la transmisión y enseñanza de una lengua

indígena, considerando la influencia de ciertos factores sociales que intervienen en dicho proceso. El *corpus* está conformado por entrevistas semidirigidas y notas etnográficas registradas entre los años 2021 y 2023.

Las Tolderías es uno de los asentamientos *moqoit* más antiguos del Chaco (Altman, 2017) y se organiza en dos sectores: San Lorenzo y Santa Rosa (López, 2009; Altman, 2017; González, 2005). Para los objetivos de este artículo se utilizan las notas de campo tomadas en San Lorenzo donde se emplazan aproximadamente veinte viviendas. En este sector se registró que los adultos hablan la lengua indígena entre miembros de la misma comunidad, les hablan a los/as niños/as en *moqoit* y español, se predica el evangelio en la lengua indígena y en la escuela se enseñan las prácticas lingüístico-culturales indígenas.

Durante las diferentes visitas al campo se observó que los/as abuelos/as son agentes transmisores y revitalizadores de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit*. Para los niños/as, las visitas o estancias en los hogares de los abuelos/as posibilitan el aprendizaje de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit* y reconocen a estos como interlocutores válidos no solo para hablar, sino también para aprender la lengua indígena. Si se tiene en cuenta lo descrito anteriormente se realizan las siguientes preguntas que orientarán el análisis:

- ¿Cómo suceden los procesos de transmisión de conocimiento lingüístico-culturales en el pueblo *moqoit*?
- ¿Cómo son los procesos de transmisión intergeneracional de la lengua y cultura indígena?
- ¿Se pueden considerar las acciones que desarrollan los/as abuelos/as como una estrategia de mantenimiento de la lengua y cultura o como parte de una política lingüística familiar?

El objetivo del presente artículo es describir y analizar las experiencias lingüísticas familiares desarrolladas por los abuelos/as de la comunidad de San Lorenzo para enseñar la lengua y cultura *moqoit*. Específicamente, se analizan estas acciones como parte de experiencias formativas que contribuyen al mantenimiento de ciertas prácticas comunitarias.

El concepto de experiencias formativas ha tenido un variado número de aportes dentro del campo de la Antropología y la Educación (Novaro, 2011; Hecht, García Palacios y Enriz, 2017, 2019; Cerletti, 2013; Padawer, 2010), a partir de los aportes fundantes de Achilli (1996) y Rockwell (2018). Achilli (1996, p. 25) ha definido las experiencias formativas como “el conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el niño en determinados ámbitos [...] cuya modalidad institucional condiciona el carácter y el sentido que adquiere para otros y para él mismo los aprendizajes, o más concretamente, las apropiaciones que realiza.”

También Cerletti (2013, p. 84) sostiene que este concepto recupera el carácter activo y transformador de la agencia humana. Es decir, implica pensar los procesos formativos a través de los modos en que son vividos, experimentados por los sujetos dentro de las formaciones históricas que los constituyen (y que son a su vez constituidas por los mismos). Alcanza tanto a los/as niños/as como a los/as adultos/as. Padawer (en Novaro, 2011, p. 123) afirma que las

experiencias formativas pueden transcurrir en la escuela o también fuera de ella. En este sentido, en el presente trabajo se abordan las experiencias formativas como aprendizajes y prácticas lingüístico-culturales adquiridas en el espacio familiar y/o comunitario tanto por los/as niños/as como jóvenes y que luego podrían trasladarse a otros ámbitos como la escuela, la iglesia, el centro comunitario, etc.

El artículo se organiza en cuatro partes. En esta primera sección se presentan los objetivos del texto, los interrogantes de investigación y la perspectiva teórica. En § 2 se realiza una contextualización del pueblo *moqoit* y del paraje de Las Tolderías. En § 3 se desarrolla una breve caracterización de las experiencias formativas comunitarias, atendiendo concretamente al rol que ocupan los/as abuelos/as y se analizan los procesos de transmisión intergeneracional de la lengua como parte de una política lingüística familiar y como experiencias formativas. Por último, en § 4 se presentan las reflexiones finales.

2. El pueblo *moqoit*

El pueblo mocoví/*moqoit* habita la zona sur de la región chaqueña, en territorio de la República Argentina. Perteneció al grupo étnico-lingüístico *guaycurú* integrado también por los pueblos *toba/qom*, los *pilagás*, los *caduveos*, y los ya desaparecidos *abipones*, *mbayás* y *payaguás* (Métraux, 1996; Censabella, 2009; Messineo, 2014). En su lengua, el *moqoit la'qaatqa*, *moqoit* es el término que designa al grupo que en castellano hoy suele denominarse mocoví (López y Tola, 2016). Tradicionalmente eran grupos cazadores-recolectores que se organizaban en bandas nómades exógamas, con rasgos más o menos definidos de bilateralidad y matrilocalidad (Braunstein, 1983, pp. 14-15). Con la conquista y ocupación de sus territorios por fuerzas militares a partir del siglo XX, los indígenas chaqueños fueron forzados a instalarse de forma sedentaria en comunidades agrícolas y a trabajar en obrajes madereros e ingenios azucareros (López, 2009, p. 16).

De acuerdo con el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 (INDEC), 18.010 personas se reconocen *moqoit* o descendientes de primera generación. Viven en su gran mayoría en el norte de Santa Fe y, en menor medida, en el sur del Chaco. También existe una presencia significativa de *moqoit* en Corrientes, Entre Ríos, Buenos Aires y en Santiago del Estero, aunque no siempre se ve reflejada en la información que emana de los censos (López y Tola, 2016). Particularmente, en la provincia del Chaco se reconocen como descendientes de este pueblo en la primera generación 3.873 personas. Un gran porcentaje se ubica en enclaves rurales (2.132 personas). Resulta pertinente destacar que el número de personas que se reconoce *moqoit* ha aumentado cerca del ciento cincuenta por ciento frente a estimaciones de población anteriores a 2001 (Censabella, 2009).

En la provincia del Chaco este pueblo indígena se localiza en enclaves urbanos y rurales de la zona sur de la misma, principalmente en las localidades de Villa Ángela, San Bernardo, Charata, Colonia Aborigen y La Tigra.

La situación sociolingüística entre los mocovíes del Chaco y de Santa Fe no es homogénea (Lorenzotti, 2020, p. 19). Se puede decir que la lengua mocoví mantiene un mayor grado de vitalidad en las comunidades del Chaco, donde se documenta

también mayor uso de la lengua en diversos dominios y, concomitantemente, mayor bilingüismo, inclusive entre niños y jóvenes (Gualdieri, 2012, p. 61).

Respecto de la situación de la propiedad de la tierra, en comunidades rurales esta es muy variada (López y Tola, 2016, p. 29). En algunos casos se posee títulos individuales, en otros casos comunales, y muchas comunidades aún reclaman la propiedad legal de las tierras que ocupan (López, 2009, p. 98).

2.1. Pueblo *moqoit* Las Tolderías

Las Tolderías es un paraje rural que se encuentra ubicado a 22 km de la ciudad de Charata. Es el asentamiento poblacional *moqoit* más antiguo dentro de la provincia del Chaco (Altman, 2017) y se estima que esta población migró desde el norte de Santa Fe hacia la provincia del Chaco a principios del siglo XX. Esta migración se dio por distintas presiones de grupos criollos y del ejército, lo que los llevó a instalarse en el paraje alrededor de 1920 (González, 2005). Esta diáspora implicó el movimiento de alrededor de 4000 mocovíes, dirigidos por el Cacique General Don Pedro José Nolasco Mendoza.

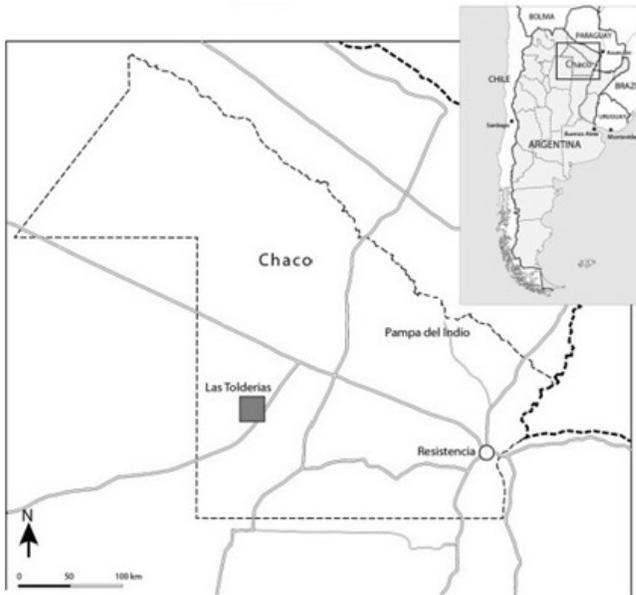


Figura 1. Ubicación de Las Tolderías. Fuente: mapa elaborado por Biocca (2016)

Un consultante clave explica por qué el lugar recibió la denominación de Las Tolderías:

(R): Y porque había muchos tolditos antes, forma casi un horno así ¿viste? (forma con las manos un triángulito) así hacen ellos, bueno eso son los tolditos por

eso se llama Las Tolderías, porque la misma rama de esto (señala un árbol), le gajea todo eso y después la engancha con otra y forma un toldito, hace así, después pone una lona ahí arriba, ahí está la casita. Después hace un encastradito en un palo, lo ponen ahí, ahí está la cama... Y a dónde van ellos, en Santa Fe, lo mismo era, así hacían las casitas ellos, adentro del monte hacen y después lo limpian un poco las varillas como esta (señala) y le enganchan, lo atan bien con un trapo, no con alambre, con un trapo, sino hacen una sogá con el cuero de animales y con eso lo atan bien, así viene el viento lluvia y tranquilo ellos. [Raúl, poblador de Las Tolderías y miembro del pueblo *moqoit*, entrevista realizada el 6 de diciembre de 2021 por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito]

Para ingresar a Las Tolderías se debe ir por la Ruta Nacional N°89 hasta aproximadamente el kilómetro 247 donde debe tomarse un camino lindero a un hotel de la ciudad de Charata. Se debe seguir ese camino rural y recorrer alrededor de veintidós kilómetros de caminos que alternan entre sectores de ripio y de tierra que están dispuestos en forma de cuadrícula con intersecciones cada dos y tres kilómetros. El paisaje que se observa a lo largo de este recorrido es de grandes extensiones de campo con cultivos predominantemente de girasol, soja y maíz. Solo en pequeñas excepciones estos sembrados son interrumpidos por porciones de monte. Esto se debe a que, según la Ley 6409/09 de Ordenamiento Territorial de los Bosques Nativos, esta región constituye un sector de bajo valor de conservación que puede transformarse mediante desmonte. Por lo tanto, se encuentra avalada legalmente la tala del monte para el uso agrícola de la tierra. Anteriormente la actividad productiva de los campos estaba destinada principalmente al cultivo de algodón, la caña de azúcar y la explotación forestal (López, 2009).

Las Tolderías es un predio de aproximadamente novecientas hectáreas en las que se estima viven cien familias organizadas en dos sectores comunitarios: Santa Rosa y San Lorenzo. Hay dos escuelas primarias. En una de ellas funcionan en el mismo predio un jardín de infantes y una escuela secundaria que contemplan la enseñanza de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit*. Además, hay otras instituciones: una sala de primeros auxilios (de asistencia primaria), iglesias, clubes y un centro comunitario.

Como se mencionó, los pobladores identifican dos zonas dentro del paraje. Una de estas es San Lorenzo y abarca unas 400 hectáreas aproximadamente y es la que se encuentra más alejada de la Ruta Nacional N°89. Se trata de una porción del territorio que se diferencia del resto por la predominancia de paisaje boscoso. En este sector las viviendas familiares se encuentran en su mayoría al interior del monte, distribuidas en pequeñas agrupaciones y conectadas por numerosos senderos irregulares que generalmente solo pueden ser atravesados a pie, a caballo, en bicicleta o en moto.

La mayoría de las personas se sustenta mediante trabajos informales y temporales (jornaleros), como la fabricación de postes, la cocción de ladrillos, la carga de camiones, la elaboración de carbón vegetal, el destronque, etc. También hay algunos profesionales, como maestros/as bilingües interculturales, intérpretes y enfermeras. Algunas familias se dedican a la cría de aves (patos, gallinas y pavos) y cerdos que en ocasiones comercializan. También algunas familias



Figura 2. Imagen satelital de San Lorenzo en Las Tolderías. Fuente: Google Maps



Figura 3. Imagen satelital de San Lorenzo en Las Tolderías. Fuente: Google Maps

tienen pequeñas huertas y las mujeres se dedican a fabricar artesanías y a comercializar harina de algarroba. En San Lorenzo, la lengua *moqoit* presenta vitalidad lingüística, es decir, se transmite de padres a hijos. Los niños hablan desde pequeños dicha lengua y entre miembros del mismo grupo mantienen interacciones en diferentes ámbitos de uso. Raúl y Alberto relatan que la mayoría de las familias hablan en la lengua indígena:

(R) Acá son la familia y son muchas las familias son y todos hablan en [en *moqoit*]... después ella van aprendiendo y dice aahhhh... coita yo y dice agarra vo ese dice (risas) y ahí va a aprendiendo ella y después iaianeyo, traeme las cosas y así va a aprendiendo ella, despacito va rescatando y después habla (re hablan, afirma entrevistadora), que le digan cualquier cosa (risas) enseguida ella. [Entrevista semidirigida realizada el día 7 de diciembre de 2021 por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito] La mayoría acá, de esta parte sí... si hasta los chiquitos hablan en idioma. Incluso acá hay una familia que el muchacho Daniel, que no es el chico que se casó con una criolla (sí, sí, afirma Raúl) y el nene habrá de tener 5 años al menos, rubio rubio era el nene (sí, sí, afirma Raúl). Por eso, aprendió a hablar en idioma porque todos le hablan en el idioma. [Entrevista semidirigida realizada a Alberto, maestro bilingüe intercultural, el día 7 de diciembre de 2021 por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito]

De hecho, si se les pregunta, los consultantes reflexionan sobre el uso y las variedades dialectales en la zona. También se registró que los vecinos criollos que viven en San Lorenzo manifestaron comprender la lengua indígena.

Otro aspecto que los consultantes mencionan es que en los últimos 30 años muchas familias han abandonado el paraje. Los motivos son diversos. Por un lado, las dificultades para obtener un trabajo estable y relativamente cerca que no implique trasladarse más de 10 kilómetros. Debido a la tecnificación del agro, cada vez escasean más las oportunidades laborales en los campos aledaños donde antiguamente proliferaba la cosecha manual del algodón. Otro de los motivos son los matrimonios interétnicos (parejas *moqoit* y criollo/a) que generalmente terminan residiendo en las ciudades próximas de Charata o Las Breñas. Otra causa son las posibilidades de estudios que estas ciudades otorgan y que, viviendo en Las Tolderías, se vuelve muy costoso de sostener debido al escaso acceso a medios de movilidad y al gasto que esto implica. Por otro lado, muchas familias también optaron por vender sus terrenos en Las Tolderías a grandes propietarios de tierras que destinaron esas parcelas a la agricultura intensiva. Los testimonios sostienen que la mayoría de estas familias emigró a los alrededores de grandes ciudades como Córdoba, Rosario o Resistencia.

3. El encuentro con los abuelos como experiencia formativa en las prácticas lingüístico-culturales *moqoit*

Sergio es uno de los primeros pobladores de Las Tolderías. Su casa queda al final de un sendero de tierra de al menos 500 metros que atraviesa el monte. Al llegar, se encuentra un gran descampado con algunos árboles grandes que dan sombra y seis construcciones. Algunas de estas son de materiales (ladrillo y cemento), otras de adobe y una de madera.

Sergio y su esposa, Irma, residen en la vivienda que está ubicada en el centro. Alrededor de la misma, algunos de sus hijos/as, nietos/as y sobrinos/as construyeron y habitaron sus propias viviendas. En una de ellas vive la familia de uno de sus hijos, en la otra un nieto, otra está vacía y la más alejada es utilizada por sus parientes cuando vienen de visita a Las Tolderías. Esta organización de las casas, en torno a la vivienda del más anciano y padre de la familia, se repite en la de otros entrevistados/as. Al respecto, un docente *moqoit* de Santa Fe (Vázquez, 2022, p. 62) menciona que en las comunidades *moqoit* los/as hijos/as construyen sus casas alrededor de la de los padres, ellos controlan la conducta de los/as hijos/as, educan a sus nietos/as, transmiten sus enseñanzas, lo que aprendieron de sus ancestros/as. También Sichra (2016) menciona que en las comunidades indígenas los/as abuelos/as vivían en la familia, permeaban su conocimiento durante las horas de cuidado de los/as nietos/as e influían en las otras generaciones.

Vázquez (2022) narra también cómo se realizaba esta transmisión de saberes: “Nos sentábamos alrededor del fuego, yo escuchaba, era como una rutina, cada noche había nuevas historias, anécdotas, vivencias, relatos, se hablaba la lengua. Yo no me daba cuenta, pero esto tenía un sentido, esa era nuestra educación” (p. 63). Situaciones similares a la descripta por el maestro indígena se repiten en



Figura 4. Fotografía 1 Tomada durante estadia de campo del día 6/12/2021

cada encuentro para entrevistar a los abuelos de la comunidad. Los familiares más jóvenes presentes participan del encuentro, ayudan en la preparación del espacio y acercan sillas y una mesa bajo un árbol para la ocasión. Si bien las entrevistas eran individuales, alrededor de la escena, un público esperaba y escuchaba atento la conversación entablada. Espectadores que, al igual que los/las investigadores/as, a veces tomaban nota, sacaban fotos e intervenían para que el/la abuelo/a profundice algún tema que se estaba desarrollando o ayudaban a reformular en *moqoit* las preguntas del entrevistador/a. Es decir, participaban activamente, interesados/as, escuchaban y registraban el momento. Mientras tanto, niños y niñas participan de estos encuentros, se acercan, miran y juegan alrededor [Nota de campo del día 7 de diciembre de 2021].

Esta presencia de los/as niños/as en el lugar no resulta irrelevante. Algunos de los testimonios de los adultos de la comunidad mencionan que cuando eran chicos les gustaba participar de las reuniones de los mayores. Algunos relatan que de esa forma aprendieron cómo se organiza la comunidad, cómo debe ser un buen líder y en algunos casos aprendían a hablar el *moqoit la'qaatqaq*. No siempre la presencia de los/as niños/as estaba permitida, ya que podían ser una distracción, o a veces los temas que se trataban eran sensibles para su edad. Álvaro, joven de la comunidad, menciona que, a pesar de esto, “cuando estaban hablando ellos [se refiere a los grandes], nosotros los escuchábamos ahí y entonces de alguna manera igual recibimos algo de todo eso” [Registro de campo de diciembre 2021]. De cualquier modo, estas reuniones resultan ser una experiencia formativa trascendente para los más jóvenes.

Situaciones similares son mencionadas por Martínez y Villarreal (2016, p. 26) quienes presentan testimonios de integrantes del pueblo *moqoit* donde se afirma que a los abuelos los llamaban maestros porque eran los que transmitían todos esos valores que tenía un pueblo, cómo eran sus reglas de vida y cómo es



Figura 5. Fotografía 2 Tomada durante estadia de campo del día 7/12/2021

tener una vida totalmente comunitaria. También Corzo y Corzo (2022), dos estudiantes *moqoit*, sostienen que “los ancianos tienen un rol importante, ya que son los que poseen la sabiduría y quienes guían a las generaciones más jóvenes para la prosperidad de la comunidad” (p. 222).

Como se ha mencionado, uno de los propósitos consensuados con la comunidad para el trabajo con las entrevistas consiste en que los testimonios registrados de los mayores puedan ser utilizados como material didáctico. Se pretende que las futuras generaciones que acudan a las escuelas del paraje tengan acceso directo a los testimonios y mensajes de estos mayores. De esta manera, el lugar central de los/as abuelos/as en las experiencias formativas de los/as niños/as se actualiza en el ámbito escolar. Para Corzo y Corzo (2022) “la primera forma de acercamiento ha sido volver la mirada y la escucha a los ancianos, a nuestros abuelos, ya que son ellos los que tienen los saberes que aprendieron de sus padres” (p. 223).

Por un lado, estas experiencias formativas comunitarias se trasladan al ámbito escolar. En este sentido, la Antropología puede realizar interesantes aportes a las lógicas disciplinarias de las didácticas, que parecen fragmentar aquello que en las experiencias formativas que acontecen fuera de la escuela se presenta de modo articulado, obteniendo significación de esa misma relación (Diez et al. en

Novaro, 2011, p. 268). Por otro lado, se revalida el lugar central de los ancianos en estos procesos.

3.1. Políticas lingüísticas familiares como experiencias formativas

Las políticas lingüísticas son decisiones que adopta el Estado sobre el uso y enseñanza de una lengua en determinados espacios formales. Las mismas deben estar acompañadas de una planificación lingüística, que involucra un plan de acción que orientará la implementación de dicha política (Bein, 2006). Las lenguas indígenas del Chaco fueron oficializadas a través de la Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 6604 (2010) (actual Ley 1848-W) y su enseñanza se imparte en escuelas con modalidad Educativa Intercultural Bilingüe (Ley de la Cámara de Diputados del Chaco 6609/2010), es decir, en escuelas con matrícula de alumnos indígenas, en gran porcentaje, y estudiantes criollos. Si bien se implementan acciones de planificación lingüística (Medina, 2020) para fomentar el uso y revitalización de las lenguas indígenas del Chaco, aún estas no logran trascender el espacio escolar y ampliar los ámbitos de uso en espacios no formales. En este sentido, Sichra (2005) sostiene que “la decisión política de mantener viva una lengua tiene que ser de muchos, de todos, no basta el Estado. Y no basta de ninguna manera la escuela estatal que, por varios y complejos motivos, no es el lugar que pueda provocar un retorno de la lengua indígena (p. 149).”

Para Spolsky (2004), desde una perspectiva sociolingüística y etnográfica, las políticas lingüísticas tienen que ver con las decisiones sobre las lenguas y su puesta en práctica. El autor distingue tres componentes de toda política lingüística: a) el *language management* (en Latinoamérica una tarea asumida principalmente por las agencias gubernamentales), b) las prácticas lingüísticas y c) las percepciones lingüísticas. Sichra (2016) se refiere a estos dos últimos componentes como políticas lingüísticas “desde abajo” o familiares. Desde esta perspectiva todos los actores sociales hacen política, incluso los padres de familia en sus hogares cuando toman decisiones en torno al uso de la lengua originaria (Zavala et al., 2014, p. 32).

Las políticas lingüísticas mencionadas anteriormente fueron diseñadas desde arriba, desde las esferas gubernamentales, aunque con cierta participación de los destinatarios de las mismas. Las políticas lingüísticas “desde arriba” persiguen cierta intencionalidad y muchas veces dicho propósito no se ajusta a los intereses, necesidades y condiciones sistémicas, culturales, identitarias y sociales de las lenguas indígenas. Como afirma Bagno (2010), “la lengua tiene poder y la referencia a lo que viene de arriba, del poder, de las clases dominantes, crea en los hablantes de las variedades y lenguas minorizadas, una baja autoestima lingüística (p. 137).”

Las políticas lingüísticas diseñadas “desde abajo” igualmente explícitas y con objetivos como las primeras se denominan políticas lingüísticas familiares. Se trata de una política lingüística real o de hecho que podría existir en cualquier comunidad de hablantes (desde abajo) y que se enmarcan en situaciones de subalternidad, en condiciones locales, familiares, etc. (Sichra, 2016).

En este apartado se pretende describir los primeros avances de investigación en relación a las políticas lingüísticas familiares identificadas en San Lorenzo, Las Tolderías.

Algunos niños/as y jóvenes *moqoit* de la zona de San Lorenzo son bilingües *moqoit*-español. Se registraron situaciones de habla de niños/as y adultos/as en ambas lenguas o de alternancia de lenguas. A continuación, se describen dos experiencias lingüísticas familiares que fomentan el uso y transmisión del *moqoit* a los/as niños/as, que interpretamos constituyen experiencias formativas en la lengua y cultura indígena.

Raúl tiene 62 años y vive junto a su esposa Cielo de 63 años de edad. Ambos nacieron y aún viven en la comunidad *moqoit* de San Lorenzo en Las Tolderías. Tienen varios hijos/as, algunos de los cuales por diversos motivos han migrado a los alrededores de los centros urbanos de Rosario, Córdoba y Charata. Raúl relata sus esfuerzos y logros en relación a la transmisión del *moqoit lá'qaatqa* a sus hijos/as y nietos/as: “los chicos míos hablan, todos, los nietos míos todos hablan” [Entrevista semidirigida realizada el día 7 de diciembre de 2021 por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito]. Cuando los nietos de Rosario y Córdoba lo visitan, Raúl dice que les habla siempre en la lengua, “porque allá (Rosario y Córdoba) todo es castilla, pero que igualmente algunas palabras saben” [Nota de campo del día 29 de junio de 2022].

En otro testimonio sostiene:

Después tengo otro nieto que le voy a enseñar muy bien que está acá en Charata. Tengo un nieto grande (indica la estatura del niño con la mano) siempre viene acá y me habla el idioma y yo le hablo el idioma y dale nomá. Y no solamente eso porque tengo una hija que está casada allá (un lugar fuera de San Lorenzo) y bueno, los chicos también entienden algunas palabras. Pero todos se criaron allá pero no importa le digo yo muchas veces. Cuando yo voy allá le hablo en propia lengua y ellos por ahí me entienden algunas palabras y por ahí me dicen cosas también. [Entrevista realizada el 6 de diciembre de 2021 realizada por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito]

En la familia de Raúl y Cielo se continuó con la transmisión intergeneracional de la lengua y cultura *moqoit*. Tanto los/as abuelos/as como sus hijos/as enseñan la lengua indígena a los niños. Raúl y Cielo narran una práctica habitual que emplean con sus nietos/as que los convierte en los principales transmisores de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit*:

Raúl y Cielo nos cuentan sus historias con los niños de la comunidad, manifiestan que les agrada tener chicos en su casa. Cuentan que a algunos de sus nietos/as los criaron hasta los cuatro años. Durante ese tiempo le enseñan la lengua y cultura, las tareas domésticas, etc. Hacen esto para que los padres puedan trabajar y cuando los/as niños/as ya tienen edad de ser escolarizados vuelven con el papá y la mamá porque Raúl y Cielo no cuentan con los medios para trasladarlos hasta el jardín de la comunidad. [Nota de campo del 22 de febrero de 2023]

Estas experiencias lingüísticas que se interpretan como parte de políticas lingüísticas familiares buscan trascender las decisiones de los Estados y se focalizan en niveles o espacios micro. Es decir, son decisiones de la/s familia/s o de

la comunidad de continuar o no con la transmisión de una lengua, de ampliar sus ámbitos de uso, de trascender el monolingüismo en español y de cuestionar algunas representaciones o prejuicios sobre las lenguas y sus hablantes.

La casa de Raúl y Cielo para sus nietos/as se convierte en el espacio apropiado para el uso del *moqoit*, ya que sus abuelos/as les hablan en esta lengua. Son reiteradas las situaciones de campo en donde Raúl se dirige a los/as investigadores/as en español y a sus nietos/as y esposa en *moqoit*. También Raúl narra que incluso en su familia algunos de sus hijo/as se han casado con criollos/as y que ellos también han aprendido la lengua, ya que “escuchan cuando la mamá le habla a la hija o el abuelo le habla a su nieto, entonces también aprenden el *moqoit la'qaatqa* (risas), o sea que entienden también (risas)” [Entrevista semidirigida realizada el día 6 de diciembre de 2021 realizada por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito].

Otra experiencia lingüística familiar es la de Sergio e Hilda. Sergio es uno de los primeros pobladores y es uno de los pastores de Las Tolderías y vive junto a su esposa Hilda en San Lorenzo. Ni bien se ingresa a su propiedad se puede ver la iglesia, punto de reunión de la comunidad, luego la vivienda de uno de sus hijos y finalmente su casa. El consultante narra que uno de sus roles es el de enseñar a los más pequeños y corregir a los más adultos, “a veces vienen a hablarme los maestros y me preguntan cómo se dice o cómo se pronuncia tal palabra” [Nota de campo del día 7 de diciembre de 2021].

Sergio no solo les transmite la lengua a sus hijos/as y nietos/as, sino que, además, lee y explica la Biblia en *moqoit* y colabora con los maestros e intérpretes en la traducción de algunos términos [Nota de campo del día 22 de febrero de 2023].

Tanto la familia de Raúl como la de Sergio y otros ancianos/as de la comunidad en sus testimonios manifiestan transmitir la lengua a sus hijo/as y nietos/as con el propósito de que la aprendan y no se pierda. Como cuenta Cielo, abuela, artesana y partera de la comunidad: “y si desde que nacen ya, desde chiquitos les enseñamos a hablar la lengua” [Entrevista realizada el 6 de diciembre de 2021 realizada por Mónica Medina, Ignacio Cassola, Adriana Zurlo, Melani Damilano y Lorena Cayre Baito]. Es decir, que los abuelos son un eslabón importante del proceso de socialización lingüística ya que desde que el/la niño/a nace e inclusive desde el vientre materno se le habla en *moqoit*. En este sentido, un aspecto interesante por destacar es que se encuentra cierta coincidencia con otras teorías nativas de socialización lingüística de pueblos indígenas de la misma familia lingüística guaycurú. Por ejemplo, las comunidades urbanas *gom* del barrio *Mapic* (Resistencia, Chaco) y *Derqui* (Buenos Aires).

Para el pueblo *gom* del Chaco, específicamente en comunidades urbanas, “los niños, los abuelos y/o ancianos poseen roles sociales importantes en la comunidad. Los niños son quienes garantizan la transmisión de las prácticas lingüístico-culturales” (Medina, 2017, p. 195). La diferencia radica en que los/as adultos/as *gom*, si bien les hablan a los/as niños/as en la lengua y estos comprenden, no esperan que respondan en la lengua indígena: “los niños hablarán la lengua cuando necesiten” o “sean más grandes”. Esto comprende dos supuestos

implícitos: “las capacidades receptivas en toba que tienen los niños y las ideas acerca de la identificación étnica en la adultez. O sea, se presupone que los niños, en un futuro, al madurar y reconocerse como indígenas, hablarán la lengua” (Hecht, 2010, p. 232). Se pudo observar que los/as niños/as del pueblo *moqoit* de San Lorenzo, comunidad rural, comprenden las órdenes, pedidos, solicitudes o comentarios de sus padres, madres y abuelos/as en *moqoit* y responden tanto en español como en la lengua indígena.

Los testimonios citados anteriormente mencionan que los/as abuelos/as tienen el hábito de hablar en *moqoit la'qaatqa* a los más jóvenes y expresan el deseo y decisión de transmitir la lengua a las nuevas generaciones. Es decir, refieren a prácticas y percepciones lingüísticas de los abuelos y abuelas de la comunidad que están orientadas a definir como política lingüística familiar la enseñanza del *moqoit la'qaatqa* a las siguientes generaciones. De este modo, se sostiene que las políticas lingüísticas familiares de los ancianos/as resultan ser experiencias formativas para los más jóvenes vinculadas a la transmisión de la lengua indígena. Esta referencia a las políticas lingüísticas familiares como experiencia formativa alude, por un lado, a la decisión pedagógica de dirigirse a los niños y a las niñas en lengua *moqoit* con el propósito de transmitirla y/o enseñarla a través de su uso y, por el otro, al aprendizaje de los conocimientos de los mayores como saberes significativos para las siguientes generaciones de la comunidad.

4. Reflexiones finales

En este artículo brindamos las primeras descripciones de las políticas lingüísticas familiares que se implementan en la comunidad *moqoit* de San Lorenzo en Las Tolderías. En primer lugar, brindamos una contextualización del referente empírico de investigación; en segundo lugar, presentamos los encuentros con los/as abuelos/as como parte de experiencias formativas de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit*. Allí se menciona que los/as abuelos/as ocupan un rol central en las mismas, ya que ayudan a que niños/as y jóvenes puedan apropiarse y comprender los aprendizajes de las prácticas lingüístico-culturales *moqoit*. Y, finalmente, presentamos el primer análisis de dos experiencias lingüísticas familiares donde las percepciones y prácticas lingüísticas de los mayores definen una política lingüística familiar de transmisión de la lengua *moqoit* a las futuras generaciones.

En consonancia con nuestras afirmaciones, Sichra (2016) destaca el rol decisivo de los/as abuelos/as en la adquisición o aprendizaje de las lenguas indígenas por el refugio lingüístico y cultural que significan. Sin embargo, también advierte que no se debe idealizar su figura, ya que también se presentan casos donde se resquebraja ese rol de los/as abuelos/as vistos como agentes de transmisión del patrimonio cultural y lingüístico a los/as nietos/as y bisnietos/as (Sichra, 2016, p. 136). No obstante, para el caso de la comunidad de San Lorenzo en Las Tolderías, la práctica de los abuelos/as de hablar el *moqoit la'qaatqa* a jóvenes y niños/as, su interés por que lo aprendan y la decisión pedagógica de enseñarlo han favorecido una situación de mantenimiento de la lengua indígena. Como se mostró, los/as abuelos/as adquieren cierta centralidad en la transmisión de

las experiencias formativas de los/as niños/as y jóvenes *moqoit*. Las políticas lingüísticas familiares emprendidas por los/as ancianos/as de la comunidad constituyen una variable fundamental a la hora de caracterizar la situación sociolingüística de este grupo lingüístico y de describir la teoría nativa del proceso de socialización lingüística de los/as niños/as.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. HomoSapiens.
- Altman, A. (2017). El camino del evangelio. Cristianismos y modernidades entre los mocovíes del Chaco Austral. [Tesis de doctorado en Antropología]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bagno, M. (2010). ¿Qué es una 'lengua'? Distintas sociedades, distintas respuestas. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 28(52), 121-140.
- Bein, R. (2006). *Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas*. Anales del I Congreso del Mercosur: Interculturalidad y bilingüismo en educación. Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Misiones, Misiones, Argentina, 41-53.
- Braunstein, J. (1983). *Algunos rasgos de la organización social de los indígenas del Gran Chaco*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Censabella, M. (2009). Chaco ampliado. En I. Sichra, (Coord. y Ed.), *Atlas sociolingüístico de los pueblos indígenas de América Latina*, Tomo I (143-169). UNICEF y FUNPROEIB Andes.
- Cerletti, L. (2013). Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. *Revista Pro-Posições*, 24/2 (71), 81-93.
- Corzo, F. S. y Corzo T. C. (2022). Recuperando oficios ancestrales. En A. Alvira (Comp.), *Educación intercultural bilingüe: experiencias de aula con comunidades de pueblos originarios* (221-225). Lugar.
- Diez, M. L., Hecht, A. C., Novaro, G. y Padawer, A. (2011). Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión. En G. Novaro (Coord.), *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización* (265-281). Biblos.
- González, S. A. (2005). Etnicidad y discriminación en la Provincia del Chaco. La comunidad mocoví de las Tolderías en el período 1980-2002. [Tesis de Licenciatura en Historia]. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Formosa.

Gualdieri, B. (2012). Observaciones dialectológicas sobre la fonología mocoví (Guaycurú). En H. A. González y B. Gualdieri (Eds.), *Lenguas indígenas de América del Sur I: fonología y léxico*, (59-75). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Sociedad Argentina de Lingüística.

Hecht, A. C. (2010). *'Todavía no se hallaron hablar en idioma'. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Lincom Europa Academic Publications.

Hecht, A. C., Enriz, N. y García Palacios, M. (2017). Experiencias formativas interculturales. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26(2), 1-3.

Hecht, A. C., García Palacios, M. y Enriz, N. (2019). *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichí y mbyá-guaraní de Argentina*. Grupo Editor Universitario/CLACSO.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de la Provincia del Chaco*. INDEC.

López, A. (2009). La Virgen, el Árbol y la Serpiente. Cielos e Identidades en comunidades mocovíes del Chaco. [Tesis de doctorado en Antropología]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

López, A. y Florencia T. (2016). Qom (tobas) y moqoit (mocovíes). Antiguas y nuevas andanzas por el Gran Chaco. En S. Hirsch y A. Lazzari (Dirs.), *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación* 16. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Lorenzotti, M. (2020). Lenguas indígenas y escolaridad: ideologías lingüísticas en la gestión educativa de las lenguas qom y mocoví en Santa Fe. [Tesis de doctorado en Humanidades]. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral.

Martínez, M. E. y Villareal, M. C. (2016). Pueblos mocoví y qom en los espacios urbanos de la provincia de Santa Fe. En S. Hirsch y A. Lazzari (Dirs.), *Pueblos indígenas en la Argentina. Historias, culturas, lenguas y educación* 7. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Medina, M. M. (2017). Descripción etnográfica de la funcionalidad de la lengua toba en la comunidad de habla qom del barrio Mapic (Resistencia- Chaco). [Tesis doctoral en Letras]. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

Medina, M. M. (2020). Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de*

Antropología y Pensamiento Latinoamericano, 29(1), 75-93.

Messineo, C. y Hecht, A. C. (2014). Presentación. En Messineo, C. y Hecht, A. C. (Comps.), *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países limítrofes* (11-19). Eudeba.

Métraux, A. (1996 [1946]). *Etnografía del Chaco*. El Lector.

Novaro, G. (2011). *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Biblos.

Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes antropológicos* 16, 349-375.

Padawer, A. (2011). ¿Trabajar y aprender? La participación de los niños *mbya* en actividades productivas y la reproducción del conocimiento tradicional en un espacio rural en transformación. En G. Novaro (Coord.), *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes* (123-148). Biblos.

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Compilado por Arata, N., Escalante, J. C. y Padawer, A. CLACSO.

Sichra, I. (2005). ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Qinasay*, 3, 161-181.

Sichra, I. (2016). Políticas lingüísticas en familias indígenas: cuando la realidad supera la imaginación. *UniverSOS*, 13, 135-151.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.

Vázquez, P. (2022). Na nandic. En A. Alvira (Comp.), *Educación intercultural bilingüe: experiencias de aula con comunidades de pueblos originarios*. Lugar Editorial.

Zavala, V., Mujica, L., Cordova, G. y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Prácticas educativas en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe

El Encuentro Provincial Interescalar de Cultura y Lengua Quichua en el Departamento Figueroa (Santiago del Estero) durante la pandemia del COVID-19



por **Nahuel Martínez**

Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano /
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina
<https://orcid.org/0009-0000-7690-1612>
nahuelmartinez45@gmail.com

RESUMEN

La ejecución de políticas públicas relativas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Santiago del Estero (SdeE) ha contemplado de manera insuficiente la situación sociolingüística de la provincia. En tales circunstancias, este artículo busca aportar conocimiento sobre la situación de esta modalidad en el ámbito provincial. Para ello, nos proponemos como objetivo indagar en las prácticas educativas que despliegan los/as docentes del único Profesorado de Educación Primaria con orientación en EIB de SdeE. Particularmente, nos detendremos en el Encuentro Provincial Interescalar de Cultura y Lengua quichua que organizó la institución en los años 2020 y 2021. Metodológicamente, retomamos los aportes de la etnografía mediada por las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), y las contribuciones de la antropología de la educación. Realizamos registros y entrevistas en la virtualidad y, posteriormente, en el profesorado. Señalamos las problemáticas socioeducativas que florecieron en la pandemia del COVID-19 y aquellas que se agudizaron, como también las diferentes prácticas que los/as docentes desplegaron para atenderlas. Finalizamos planteando que los/as docentes y estudiantes del profesorado se apropiaron de las TICs, y de la EIB en diálogo con la comunidad, lo que permitió darle visibilidad a la modalidad en sus propios términos.

Palabras claves: Formación docente, Educación Intercultural Bilingüe, Prácticas educativas, quichua, COVID-19.

Educational practices in the context of Intercultural Bilingual Education. The Provincial Interschool Meeting of Quichua Language and Culture, Department Figueroa (Santiago del Estero) during the COVID-19 pandemic

ABSTRACT

The implementation of public policies related to Intercultural Bilingual Education (IBE) in Santiago del Estero (SdeE) has insufficiently considered the sociolinguistic



situation of the province. In this milieu, this article seeks to provide knowledge about the situation of this type of education in the provincial context. To do so, we aim to investigate the educational practices carried out by the teachers of the unique Primary Education Teacher Training with orientation in IBE in SdeLE. Specifically, we will focus on the Provincial Inter-school Meeting of Quichua Culture and Language organized by the institution in 2020 and 2021. Methodologically, we draw on the contributions of ethnography using Information and Communication Technologies (ICTs) and the contributions of the anthropology of education. We made records and interviews in virtual and later at the teacher training school. We highlight the socio-educational problems that arose during the COVID-19 pandemic and those that had increased. We also examine the different practices that teachers carried out to respond to them. We conclude by stating that teachers and students in the teacher training school appropriated ICTs and IBE in dialogue with the community, which granted visibility of this type of education on its own terms.

Keywords: Teacher training; Intercultural Bilingual Education; educational practices; quichua; COVID-19

RECIBIDO: 11 de marzo de 2023

ACEPTADO: 31 de mayo de 2023

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Martínez, N. (2023). Prácticas educativas en el marco de la educación intercultural bilingüe: el encuentro provincial interescolar de cultura y lengua quichua en el Departamento Figueroa (Santiago del Estero) durante la pandemia del COVID-19. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 174-191.

Introducción

Santiago del Estero (SdeLE, en adelante) es una provincia que pertenece a la región del noroeste argentino, posee un total de 1.054.028 habitantes (INDEC, 2022).¹ Se estima que el número de quichua-hablantes ronda los 160.000. La lengua quichua en SdeLE se encuentra en una situación diglósica con el castellano. Para Hamel (1988, p.51), la diglosia forma parte de conflictos sociolingüísticos que se manifiestan en relaciones asimétricas entre prácticas discursivas dominantes que, por lo general, posicionan a una variedad del español como dominante y prácticas discursivas dominadas, que son expresadas en lenguas indígenas o de migración.

En lo que refiere al contacto entre lenguas, la provincia presenta sus particularidades, ya que posee un número grande de hablantes bilingües quichua-español que se identifican como población criolla. Sin embargo, en los últimos años, en el marco de procesos de etnogénesis parte de la población bilingüe comenzó a reconocerse como miembros de pueblos indígenas. Inclusive, varias comunidades indígenas tienen como nombre alguna palabra o frase en quichua. Los datos del INDEC (2010) arrojan que 11.508 personas se adscriben como descendientes de pueblos originarios en SdeLE.

Comúnmente, la lengua quichua en SdeLE es representada como una manifestación folclórica en la que cristaliza la “santiagueñidad”, la cual se concibe como la identidad cultural de la hegemonía política provincial. Desde miradas críticas se sostiene que esta relación despoja a la lengua de cualquier vínculo

¹ Los resultados provisionales se pueden consultar en: <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-165>

con lo indígena y se la resignifica como herencia hispánica. Es decir, como un resabio del periodo colonial.² No obstante, para otra parte de la población, el quichua es apropiado como estrategia de resistencia y memoria. En este grupo, podemos ubicar a docentes, indígenas-campesinos y a quienes realizan acciones a favor de la lengua y sus hablantes.

El contexto sociolingüístico presentado ha sido contemplado de manera insuficiente a nivel provincial en las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) en SdelE, dado que, actualmente, solo existe un único Profesorado de Educación Primaria (PEP, en adelante) con orientación en EIB que se ubica en la Localidad de Bandera Bajada, Departamento Figueroa. En el nivel inicial, primario y secundario no hay instituciones incorporadas a la modalidad, a pesar de su consolidación a nivel nacional con la Ley N° 26.206 del 2006 y a nivel provincial con la Ley N° 6.876 del 2007.

Estudios previos indican que la sanción de políticas lingüísticas a favor del quichua y de políticas públicas en EIB a nivel provincial no ocasionaron transformaciones reales.³ Tampoco lo hizo la sanción de políticas de la diferencia, aquellas que son focalizadas para la población indígena de forma compensatoria (Trejo et al., 2014, p. 96). En tales circunstancias, este artículo busca aportar conocimientos sobre la ejecución de la EIB en SdelE. Para ello, nos proponemos trabajar con el único Instituto de Formación Docente a nivel provincial que tiene como oferta educativa la carrera PEP con orientación en EIB.⁴

El objetivo que perseguimos es el de indagar sobre las prácticas educativas que despliegan los/as docentes del profesorado en la formación de los/as futuros/as maestros/as de la EIB en SdelE. Particularmente nos detendremos en el Encuentro Provincial Interescolares de Cultura y Lengua quichua que organiza el profesorado desde el año 2016 y en el que participan docentes, estudiantes, otras instituciones escolares, organizaciones territoriales y personas de diferentes puntos de la provincia. El material empírico con el que trabajamos lo construimos a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs, en adelante) durante los años 2020 y 2021. Para perseguir el objetivo propuesto retomaremos los aportes teóricos de la antropología de la educación.

Los/as docentes que trabajan en la carrera PEP no se han formado bajo la modalidad de la EIB. Sin embargo, algunos/as de ellos/as, a lo largo de los años han realizado capacitaciones sobre asuntos concernientes a la

2 Existen diferentes posicionamientos sobre el origen del quichua en SdelE. Se ha sostenido que la llegada de la lengua se da con la expansión de la conquista española, ya que fue utilizada como un instrumento para dominar a las poblaciones locales. Actualmente, a partir de fuentes históricas y arqueológicas se sostiene que es una herencia prehispánica, pues la lengua fue utilizada en los lazos comerciales que establecieron los pueblos indígenas que habitan en la provincia con el imperio incaico (Albarracín, 2008).

3 Decreto Serie 'E' N° 4306 del 24/08/1983; Ley N° 5409 del 6/10/1986; Ley N° 6.876 del 2007.

4 En el año 2020 se dio la apertura de una nueva oferta académica: el Profesorado de Lengua y Literatura para la enseñanza en el nivel secundario. Desde un principio se buscó que tal oferta se enmarcara en la EIB, aunque no pudo lograrse porque no existe un diseño curricular en EIB que la avale. Actualmente, se está trabajando en un diseño curricular en esta modalidad. Por motivos de extensión y porque esta experiencia es reciente, nuestro artículo solo hará referencia a la carrera PEP con orientación EIB.

modalidad o formaron parte de grupos de estudio sobre la lengua quichua. Al respecto, una porción del equipo docente posee alguna competencia comunicativa en lengua quichua. Durante la pandemia de COVID-19 (años 2020 y 2021), los/as docentes de la institución debieron afrontar problemáticas socioeducativas que florecieron a causa de la situación sociosanitaria y aquellas que se agudizaron por el contexto. Los/as estudiantes de la institución provienen de Bandera Bajada o de sus cercanías, poseen diferentes competencias en lengua quichua y, parte de ellos/as se reconocen como descendientes de pueblos originarios. En el contexto de la pandemia, para los/as estudiantes la continuidad pedagógica en la virtualidad fue muy difícil de mantener, ya que muchos/as no podían acceder a conectividad y a los recursos tecnológicos que tal tarea implicaba.

De esta forma, en un primer momento del artículo presentaremos nuestro marco teórico-metodológico de trabajo, luego revisaremos qué sucede con la EIB entre los/as docentes de la institución retomando trabajos previos (Martínez, 2022a y 2022b), posteriormente indagaremos sobre las implicancias del trabajo docente durante la pandemia de COVID-19 en el profesorado de Bandera Bajada y, finalmente examinaremos las acciones concretas que le dieron continuidad a la EIB en el establecimiento, especialmente con el caso de los encuentros interescolares de cultura y lengua quichua que se organizan en el instituto. Nos detendremos en los encuentros de los años 2020 y 2021, que se vieron afectados por la pandemia de COVID-19.

Marco teórico-metodológico de trabajo durante la pandemia del COVID-19

El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación que se desarrolló durante la pandemia del COVID-19 en el año 2021.⁵ En virtud de las restricciones a la movilidad impuestas por el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO, en adelante) en aquel año tomamos la decisión de trabajar con las TICs. Asimismo, y debido a las implicancias de las telecomunicaciones, como el acceso a internet y recursos tecnológicos, decidimos solamente trabajar con los/as docentes del profesorado. Ese recorte fue realizado con base en el hecho de que eran pocos/as los/as estudiantes que contaban con acceso a internet y dispositivos tecnológicos para concretar una llamada o videollamada.

Para afrontar los desafíos de trabajo durante el ASPO recuperamos a Clifford (1999) para pensar a la etnografía como multilocal. El campo y las localizaciones han de tener caracteres cambiantes que van a depender de cómo los procesos sociales y los sujetos construyen distancias y fronteras con sus prácticas. Con esto queremos decir que el campo no se puede definir y circunscribir a límites geográficos, más bien está dado por las relaciones que establecen los sujetos con los procesos a través de sus prácticas.

5 Me refiero a mi Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, cuyo objetivo general fue documentar y analizar las prácticas que despliegan, construyen y/o ponen en tensión los/as docentes en la formación de los/as futuros/as maestros/as de la EIB en SdeIE.

En línea con los aportes señalados, retomamos las contribuciones de la etnografía virtual (Hine, 2004). De esta manera, pasamos a comprender al campo como un “campo de relaciones” y no como un territorio geográfico localizado. Realizamos entrevistas a través de videollamadas y llamadas telefónicas, como también registros en la virtualidad en redes sociales y emisiones radiales; se buscó reconstruir las redes de relaciones y significados que los sujetos tejían en sus discursos, pues entendemos a esto último como una práctica social (Duranti, 2000).

Para la realización de tales tareas las TICs resultaron fundamentales por su doble dimensión de aplicación. Por un lado, median las relaciones entre los colectivos y/o usuarios que una investigación puede tener como objetivo de investigación. Por otro lado, son tecnologías que median en la producción y construcción empírica de quien investiga. En este artículo, las TICs se constituyeron como una herramienta para acceder y permanecer en el campo con la finalidad de recuperar los discursos de los sujetos de la investigación; como un medio para construir el material empírico.

De esta manera, a través de las TICs llevamos a cabo 9 entrevistas por *Google Meet* y por la línea móvil del celular; realizamos registros de emisiones radiales, en las que participaban docentes, y revisamos las producciones audiovisuales que elaboraron los/as estudiantes y docentes del profesorado para los encuentros interescolares de cultura y lengua quichua. Durante el 2020 y 2021, se elaboraron 38 producciones audiovisuales que fueron compartidas por el Facebook del instituto. Estos registros se complementaron con un posterior viaje a la localidad de Bandera Bajada, en el que pudieron realizarse 5 nuevas entrevistas y observación participante en el profesorado.

La construcción del material empírico realizado a partir de las producciones audiovisuales elaboradas por docentes y estudiantes —que este artículo analiza— supuso revisar una serie de cuestiones metodológicas, pues dichas producciones formaban parte de procesos de trabajo en los que se seleccionaba qué mostrar y cómo hacerlo. Por estos motivos, sostenemos que la cámara no es un instrumento de representación o reflejo de la realidad, sino que es un artefacto que construye-configura-transforma el mundo social (Padawer, 2007, p. 89; Ardèvol et al., 2008, pp. 9-29). Esto es de suma relevancia si consideramos que, a través de tales producciones audiovisuales, los sujetos nos presentaron sus formas de experimentar el marco cultural y lingüístico en el que se desenvuelven.

Este artículo recupera la perspectiva teórica de la antropóloga mexicana Elsie Rockwell (2009), su enfoque nos permite revisar la dinámica y heterogeneidad de la vida escolar. Asimismo, nos permite reconocer que todo grupo humano se encuentra en procesos de resistencia, apropiación y subversión (Rockwell, 1996). En el ámbito particular de nuestro referente empírico —un profesorado con orientación en EIB— y con base en nuestro foco de interés —los/as docentes del profesorado—, esta mirada nos permite discutir y tomar distancia de las aproximaciones tradicionales a la escuela, en las que se caracteriza al docente como agente reproductor de la ideología del Estado y garante de la reproducción del orden desigual de nuestra sociedad. En cambio, partimos con la concepción de

los/as docentes como sujetos que se apropian de los usos, las formas y las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela.

Con base en los aportes teóricos mencionados, este artículo busca indagar sobre las prácticas educativas que los/as docentes del profesorado despliegan en la formación de los/as futuros/as maestros/as de la EIB en SdelE. Particularmente, nos detendremos en el Encuentro Provincial Interescolar de Cultura y Lengua Quichua que se organizó en el instituto durante la pandemia del CODIV-19 en los años 2020 y 2021 respectivamente.

La Educación Intercultural Bilingüe y los/as docentes del profesorado

La apertura de la carrera PEP en el Instituto de Formación Docente de Bandera Bajada se dio a inicios de la década de 1990. Sin embargo, su incorporación a la modalidad de la EIB se produjo en el año 2015, luego de la creación del diseño curricular de la carrera PEP con orientación en EIB y la resolución que la avala.

Los/as estudiantes de la institución poseen diferentes competencias comunicativas en lengua quichua. Proviene de Bandera Bajada y/o de lugares cercanos. Parte de los/as mismos/as se reconocen como miembros del pueblo indígena tonokoté. Esto mismo les ha permitido ser beneficiarios/as de estímulos económicos que buscan garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de la carrera superior.⁶

Los/as miembros/as del equipo docente del establecimiento educativo no se formaron bajo la modalidad de la EIB. No obstante, un grupo de ellos/as realizaron cursos y capacitaciones sobre temas relativos a la modalidad y a la enseñanza del quichua. Asimismo, poseen experiencias con grupos dedicados al estudio y difusión de la lengua. Es menester mencionar que, entre las experiencias formativas de los/as docentes, encontramos a quienes han crecido en contextos rurales de la provincia –y poseen diferentes competencias comunicativas en lengua quichua–, como a quienes lo han hecho en las grandes ciudades.

Un estudio previo sobre las ideologías lingüísticas sobre el quichua en el ámbito del profesorado indica que la lengua es apropiada como una herramienta política para la conquista de derechos lingüísticos; además, para denunciar la situación socioeducativa que atraviesa la comunidad bilingüe quichua-español en la provincia (Martínez, 2022a, p. 72).⁷ Es importante mencionar la constante preocupación del plantel docente por la falta de tratamiento de la situación sociolingüística de la provincia en la educación superior, sea en su propia formación como en la actualidad.

En la institución la EIB se encuentra relacionada con el fortalecimiento de la identidad y la autoestima de sus estudiantes. Para lograr ello, los/as docentes

6 El beneficio social fue logrado a través de la Beca Pueblos Originarios que otorga el estado argentino <https://dges-sal.infod.edu.ar/sitio/estimulos-economicos-pueblos-originarios/>

7 La ideología lingüística es una categoría teórica construida sobre la definición de lenguaje como práctica social. Es un concepto que propone pensar al lenguaje en relación con el contexto. Entendemos a la ideología lingüística como un conjunto ubicuo de creencias diversas usadas por los/as hablantes como modelos para construir evaluaciones lingüísticas e involucrarse en actividades comunicativas (Woolard, 1988; Kroskrity, 2004).

apelan al trabajo con las historias y experiencias de los/as estudiantes y sus familias, al uso de la lengua quichua, al trabajo con la literatura local y a diferentes expresiones artísticas locales, como la música y la danza. Estos posicionamientos de trabajo se diferencian del diseño curricular de la carrera PEP donde el quichua es presentado como una lengua que posee hablantes anónimos, sin historicidad y referencias identitarias (Martínez, 2022b, p. 22). Agregamos que también interpelan aquellas políticas educativas en EIB que no contemplan todos los escenarios sociolingüísticos de la provincia.

Lo señalado hasta el momento nos presenta la tensión que puede existir entre la normativa y la práctica en el contexto específico del profesorado, lo que buscamos complejizar con la revisión de las prácticas educativas desplegadas por los/as docentes durante la pandemia del COVID-19 durante 2020 y 2021.

Apuntes sobre el trabajo docente durante la pandemia del COVID-19 (2020 y 2021)

Entre las propuestas de formación docente y la práctica de los/as maestros/as media una realidad institucional preexistente, compleja, dinámica, que establece formas de relación social, concepciones educativas y jerarquizaciones específicas del trabajo docente. Ahora bien, por contexto institucional no solo nos referimos a las normas institucionales, sino también a las condiciones materiales de la escuela en las que se trabajan. Dichas condiciones refieren a los recursos físicos, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo, y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación entre autoridades, maestros/as y estudiantes. Entonces, podemos decir que los/as docentes organizan su propia vida y trabajo bajo las posibilidades que dan las condiciones materiales de cada escuela; como sujetos, se apropian selectivamente de saberes y de prácticas para realizar su trabajo. Estos saberes y prácticas contribuyen a la conformación de la escuela (Rockwell y Mercado, 1988, p.74). En definitiva, la experiencia de cada docente encuentra sustento en el juego de sus propios saberes e intereses, cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social.

En el contexto de pandemia, la cotidianidad escolar fue interrumpida y todo se trastocó en los ámbitos educativos. En la Argentina, la suspensión de clases en todos los niveles educativos se dio con el establecimiento del ASPO como medida sanitaria para prevenir la expansión del COVID-19 (Ministerio de Educación de la Nación, 2020). Esto mismo implicó una nueva organización del trabajo docente, ya no desde la escuela sino desde sus hogares. De esta manera, se inició el proceso de “continuidad pedagógica” que conllevó el cierre de los establecimientos educativos y el comienzo del sostenimiento virtual del vínculo entre los/as estudiantes y los/as docentes. Desde el Ministerio de Educación de la Nación, se buscó instalar el lema “Seguimos Educando”, lo que planteaba que el cierre de las escuelas no llevaba a claudicar el derecho a la educación. No obstante, la “continuidad pedagógica” fue llevada a cabo de forma diferente en cada contexto, dado que el acceso a la tecnología y el conocimiento

sobre su uso sigue siendo un espacio de vacancia en la que al Estado le queda mucho por hacer.

Según los datos del Ministerio de la Nación (2020), para comunicarse con los/as estudiantes, las instituciones educativas optaron por diversos medios: llamadas y mensajes por teléfono fijo y celular, plataformas educativas, uso del correo electrónico, redes sociales, radios comunitarias, entre otros. Entonces, ante una oferta homogeneizadora y universalista por parte de los ministerios, las acciones que se desarrollaron en cada territorio fueron particulares. Las ofertas que se generaron desde los entes gubernamentales fueron apropiadas por docentes de modos dispares, a partir de la construcción de propias estrategias, materiales y secuencias didácticas. Es decir, el objetivo de la “continuidad pedagógica” se mantuvo como un horizonte, pero las estrategias para alcanzar tal meta han sido muy diversas (Hecht, 2021, p. 43).

La continuidad pedagógica en las instituciones escolares se ha visto afectada por una serie de dificultades. En el caso del profesorado con el que trabajamos, los/as docentes tuvieron que enfrentar la falta de conectividad de un gran número de estudiantes. A esta problemática se le sumó que, ante la falta de infraestructura, quienes contaban con conectividad solo accedían a ella a través de un dispositivo móvil con un número limitado de *gigabytes* para su uso que, muchas veces, fue compartido por varios integrantes de la misma familia.

En la Argentina casi no existen zonas de *wifi* libre, por lo que la señal se obtiene a partir de abonos telefónicos o en lugares específicos donde se ofrece señal inalámbrica. En Bandera Bajada, el edificio de la intendencia colocó una señal *wifi* abierta para quienes lo necesitaban. Esta señal fue utilizada por algunos/as estudiantes que vivían en esta localidad o cercanías.

Entre las acciones llevadas a cabo para alcanzar la continuidad pedagógica destacamos la realización de los Encuentros Interescolares de Cultura y Lengua Quichua. En la exploración del campo pudimos registrar que para la organización de los encuentros los/as docentes, en el marco de sus respectivas materias, implementaron diferentes formas de trabajo a lo largo del tiempo. En un primer momento se buscó respetar los días y horarios de las clases presenciales, pero esto no funcionó dado que la dinámica escolar se superpuso con la dinámica familiar, como las tareas de cuidados o actividades productivas familiares. Por este motivo, la comunicación con los/as estudiantes se realizaba a lo largo del día cuando estos tenían conectividad o podían hacer uso del teléfono móvil. Recordemos que muchos/as lo compartían con los demás integrantes de sus familias. En algunos casos, con quienes podían acceder a una conexión estable de internet se realizaron encuentros por videollamada.

En otros casos, los/as docentes se grabaron realizando alguna explicación que luego enviaban por *WhatsApp* a los/as estudiantes. Tal práctica trajo algunas dificultades, dado que la descarga de los videos implicaba un gran consumo de internet y memoria en el celular. Lo mismo sucedía, aunque en menor medida, con las clases que preparaban los/as docentes en documentos PDF. Cabe tener en cuenta que los dispositivos móviles, como los teléfonos celulares, no fueron

diseñados para las tareas escolares en formato virtual, ya que, para ello, se necesita la instalación de aplicaciones para leer o escribir archivos.

De manera complementaria, si se consideran las complejidades de acceso a la señal de internet, muchos/as docentes elaboraron, de forma artesanal, material de trabajo en papel que fue distribuido de mano en mano.

En definitiva, el ASPO se organizó a partir de modelos generales que universalizaron expectativas y potencialidad, ignorando las singularidades y las experiencias particulares (Aliata et al., 2020). Así pues, el sistema educativo siguió construyendo un estudiante tipo, propio de un medio urbano y de clase media-alta que no representaba la realidad de los/as niños/as, jóvenes y adultos/as campesinos e indígenas de SdeLE.

Las numerosas problemáticas planteadas agudizaron las desigualdades sociales y educativas ya existentes. Además, ubicó a esta experiencia educativa con orientación en EIB en una situación de mayor complejidad para afrontar la pandemia, ya que a los retos que trajo aparejado este contexto sociosanitario se continuaron enfrentando los desafíos previos: el desplazamiento de la lengua quichua, la discriminación social, la forma de enseñar y aprender en el marco de la EIB, entre otras cuestiones.

Con la puesta en marcha de la cursada bimodal en 2021 aparecieron nuevos problemas con respecto a la infraestructura del edificio del profesorado, puesto que algunas aulas no cumplían con los requisitos que el distanciamiento social demandaba. Por este motivo, algunas aulas quedaron inhabilitadas y se articuló con la escuela secundaria de Bandera Bajada para el uso de su edificio con la finalidad de hacer clases presenciales ahí mismo. Luego, se logró que se construyeran nuevas aulas en el profesorado para cumplir con las medidas de distanciamiento tomadas por Nación y la provincia de SdeLE.

En el contexto presentado se han implementado diferentes medidas para dar respuesta a los desafíos previos y a los que se agudizaron con la pandemia del COVID-19. El profesorado de Bandera Bajada se encuentra en una red regional de relaciones institucionales con otros establecimientos educativos y con organizaciones sociales/campesinas-indígenas del Departamento Figueroa. Esta red le permitió al instituto llevar a cabo diferentes acciones en común, como fue el pedido para que la provincia de SdeLE garantice conectividad para los/as estudiantes y los encuentros interescolares de cultura y lengua quichua.

El encuentro provincial interescolar de cultura y lengua quichua

Desde el año 2016 el profesorado organiza el “Encuentro Provincial Interescolar de Cultura y Lengua Quichua”. Su fecha de realización coincide con la celebración del día de la Lengua Quichua Santiagueña (27 de agosto) a nivel provincial y se lleva a cabo a lo largo de una semana en la que tienen lugar diferentes actividades.

En los encuentros participan docentes, estudiantes, otras instituciones escolares, organizaciones territoriales y personas que provienen de diferentes puntos de la provincia, con propuestas propias o que participan en alguna actividad

organizada por el profesorado. Debido a las medidas tomadas a partir del ASPO en el año 2020 y en el 2021, el encuentro se llevó a cabo de forma semi-presencial, con actividades en el instituto y con producciones audiovisuales que eran difundidas en su página de Facebook.

La realización del encuentro permitió darle continuidad al proyecto educativo de la EIB, trabajar en articulaciones entre docentes e instituciones y, no menor, continuar la lucha por el reconocimiento oficial de la lengua quichua en Santiago del Estero. En el video de presentación e invitación para colaborar con algún aporte o enviar una adhesión, se afirma que “Continuamos Educando y Promoviendo Cultura desde la virtualidad en esta Etapa de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (3/09/2021, Facebook).

Las adhesiones al encuentro fueron compartidas por la página de Facebook de la institución o a través de *WhatsApp*. Las mismas contaron con la participación de docentes de otros establecimientos educativos de la provincia, artistas y personas que ocupan cargos gubernamentales. Asimismo, la serie de trabajos que se difundieron fueron realizados por estudiantes bajo la coordinación de los/as docentes. Si bien estas producciones audiovisuales se presentan como un producto finalizado, debemos situarlas como parte de un proceso de trabajo que implicó tomas de decisiones y posicionamientos propios sobre la realidad social, cultural y lingüística en la que viven.

Las producciones compartidas por la página de Facebook del profesorado en 2020 y 2021, en el marco de los encuentros interescolares tuvieron la finalidad de darle difusión al trabajo que realizaron los/as docentes y estudiantes del instituto en el contexto de pandemia. En este sentido, podemos precisar que tales producciones fueron una elaboración conjunta que implicó negociaciones entre los/as realizadores/as. Mientras los/as docentes guiaban las actividades, los/as estudiantes realizaron el trabajo de articulación con la comunidad y escogieron qué y cómo mostrarlo. Por tal razón, esas producciones resultan registros documentales valiosos que nos permiten explorar la realidad social del profesorado desde la mirada de quienes forman parte de este.

Entre las temáticas de trabajo escogidas, encontramos las siguientes: la memoria de la comunidad bilingüe quichua-español, la fauna local, la traducción en quichua del sistema digestivo, el trabajo con leyendas locales y con el repertorio musical quichua a través del baile y el canto. Además, se encuentran las producciones orientadas a visibilizar a la EIB como una modalidad del sistema educativo argentino, a través de la presentación del marco legal nacional y provincial. En total, fueron 38 producciones audiovisuales compartidas vía Facebook durante 2020 y 2021.

De las producciones mencionadas, se destaca el trabajo con la memoria de la comunidad bilingüe a través de registros orales que los/as estudiantes recogieron de familiares o vecinos/as. Las personas que participaron en este video son personas mayores, quienes cuentan una historia o una anécdota personal utilizando el quichua y el español, o simplemente el quichua. Algunos videos ofrecen la traducción de lo dicho. Este trabajo de traducción fue realizado por los/as estudiantes en el marco del Taller de Lectura y Oralidad. Si recuperamos

los pareceres presentados en el apartado previo, podemos encontrar que la elección de este tipo de trabajo por parte de la docente no es mera casualidad, pues, como se ha dicho, la memoria y las experiencias personales y/o familiares son recursos que los/as docentes utilizan en su práctica educativa.

Los relatos recogidos por los/as estudiantes son fuentes testimoniales muy importantes ya que, en la mayoría de los casos, hacen referencia a la experiencia escolar de los/as hablantes bilingües entrevistados/as. Al mismo tiempo, dan cuenta de la vitalidad del quichua. A continuación, dos fragmentos traducidos por los/as propios/as estudiantes.

Soy nacida y criada en esta tierra. Me crié sufriendo, cuidando cabras, ovejas, acariciando el agua del río en burro, fui a la escuela descalza, no tenía abrigo suficiente. Mi abuela me crió tejiendo, fuimos dos hermanas. Un día una iba a la escuela, al otro día la otra, porque teníamos otras cosas que hacer. Apenas tengo tercer año, mi mamá salía a trabajar para traer sustento a la casa. Me crié comiendo maíz tostado, zapallo, trigo, batata y muy pobre, en un rancho con atajado de suncho. El quichua le estoy enseñando a mi nieto, que los jóvenes traten de aprender y que no se pierda. (Hablaante Bilingüe entrevistada A, 3/09/2021, Facebook)

Bueno hijas esto que voy a contarles es lo que me pasó antes, cuando iba a la escuela. Era demasiado pobre y no tenía alpargatas, no tenía qué ponerme. También los maestros en esa época me pegaban mucho, me agarraban del pelo, de la oreja. Y yo solo llevaba un puntero y me pegaban con el mismo puntero, no sé para qué llevaba si me pegaban con el mismo, y cuando me pegaban yo lloraba mucho [...] antes nos pegaban y era muy feo. (Hablaante Bilingüe entrevistado B, 3/09/2021, Facebook)

Los relatos orales fueron recolectados a partir de la selección de una temática particular: experiencias escolares de la comunidad bilingüe. Considero que la indagación y el trabajo con la memoria permite, entre quienes llevan a cabo tales acciones, un reconocimiento como sujetos históricos/as. Es decir, vincular las experiencias de la comunidad de la que forman parte con procesos de mayor magnitud que, para la comunidad bilingüe en SdelE, refieren a la falta de oportunidades, al sometimiento lingüístico y a la marginalización social.

Por otra parte, fueron estas publicaciones las que tuvieron una mayor interacción con usuarios de Facebook, a través de comentarios que felicitan por el trabajo realizado y que remarcan la importancia de defender la lengua y sus hablantes. Además, abrieron un espacio en la memoria entre los usuarios de la red social: “Que lindo escuchar hablar en Quichua, me recuerda a mi madre” (Usuario 1, 28/8/2020, Facebook). Por este motivo consideramos que estas producciones también permitieron una serie de identificaciones entre la comunidad bilingüe, a partir de historias compartidas y del uso del quichua.

Lo presentado anteriormente es una experiencia que nos muestra la importancia y el potencial de trabajar con la propia comunidad en espacios formativos. En este sentido, y en el marco del profesorado, las acciones llevadas a cabo fueron diversas, puesto que también encontramos otros trabajos con otras temáticas, como es el caso de los trabajos que eligieron ocuparse de la fauna local,

que estuvo a cargo del docente de “Expresión musical y artística” y la docente de “Expresión artística plástica”, como detallaré a continuación.

Estas producciones se realizaron con la articulación de músicos locales, quienes aportaron una interpretación sobre alguna canción folclórica local alusiva a la vida en el monte santiagueño. Las personas entrevistadas señalaron que el Departamento Figueroa se destaca por sus talentos musicales. Tal cuestión contextual fue incorporada en esta propuesta, lo que permitió que parte de la comunidad participe de la actividad. En el video se puede observar, por un lado, a los/as músicos/as interpretando una canción quichua y, por otro lado, a una persona que, en algún lugar del monte santiagueño interpreta al animal. Esta *performance* incluyó una vestimenta que se preparó anteriormente para tal ocasión. Además, los cuatro trabajos difundidos sobre esta temática incluían la palabra en quichua y su traducción en español.

En las propuestas llevadas a cabo, no solo participaron adultos/as, también niños/as. Estos/as, en su mayoría, eran familiares de los/as mismos/as estudiantes. En cualquier caso, para el desarrollo de cada actividad, los/as estudiantes tuvieron que realizar una transposición y una planificación didáctica para el trabajo con su comunidad, que era supervisada por los/as docentes y, junto a la producción final, era lo que se evaluaba.

La participación de niños/as también la encontramos en otro tipo de producción. En esta oportunidad, los/as estudiantes armaron afiches del sistema digestivo y luego guiaron a los niños/as para que lo presenten en español y en quichua: “El sistema digestivo está compuesto por *simi* la boca, *kiru* los dientes, *kashu* la lengua, *mishkuna* garganta, *ichu* esofago, *hicsa* estómago, *chinchilli* intestino, *chinchilli raku* estómago grueso” (03/09/2021, Facebook).

En este caso, como en el anterior, la lengua quichua es utilizada solamente para la traducción de un contenido escolar. No obstante, para el caso de los trabajos sobre la fauna local destacamos la selección realizada: el zorro, la lechuzca, el oso hormiguero y el gato del monte. Estos son los animales que tienen una mayor presencia en los relatos orales y cancioneros populares de SdelE. Este mismo grupo de estudiantes presentaron, con la participación de un hablante bilingüe, un cuento titulado “Las gallinas, el zorro y el perro”. El cuento fue contado en lengua quichua.

El zorro, en los relatos orales de SdelE, nada tiene que ver con el zorro de las fábulas europeas. En estos relatos se presenta al zorro fuerte pero ingenuo, que se deja engañar por animales más débiles como el gato, las garrapatas, las gallinas y el perro. La causa de su derrota es casi siempre la misma: la gula, la envidia o la ambición. Se considera que estos cuentos corresponden a la descripción de una situación cultural y económica típica en la que los pueblos indígenas de SdelE vivían el peso de la injusticia del orden colonial y, más tarde, de los terratenientes. De esta forma, los cuentos del zorro permiten a la gente vengarse de sus explotadores a través de la ridiculización (Albarracín, 2019, p. 15).

En las producciones audiovisuales señaladas observamos que, en algunos casos, se utiliza el quichua para la traducción de ciertos contenidos escolares (la fauna local y partes del aparato digestivo). Ahora bien, reconocemos que la

incorporación de las lenguas minorizadas en el aula es un asunto muy importante en materia de derechos lingüísticos, no obstante, también comprendemos que con ello no es suficiente si no se pone en cuestión cómo se la incorpora. Por lo tanto, la mera traducción de ciertos contenidos escolares (palabras sueltas, frases y números) puede conllevar a una descontextualización de los usos que tiene la lengua para su comunidad de habla. Coincidimos con Hecht (2019, p. 67) cuando afirma que, en ocasiones, pareciera que los programas de la EIB descontextualizan los sentidos sociales de la lengua indígena para su comunidad de habla y extrapolan las ideologías lingüísticas de la lengua dominante a la lengua indígena. Esta forma de trabajo se vincula con los modelos educativos que adoptan un *currículum* multicultural (Muñoz Sedano, 2001, p.96), es decir, con los modelos que reconocen y ponen en valor la diversidad lingüística, pero continúan reproduciendo ideologías lingüísticas que ubican a las lenguas minorizadas y sus hablantes en una relación de inferioridad con la lengua hegemónica.

Los trabajos presentados son el resultado de las decisiones tomadas por quienes los produjeron: la elección del tema a trabajar, los/as participantes, los encuadres de las imágenes (lo que se escogió mostrar), angulaciones (desde dónde), la duración de cada secuencia, los sonidos ambientes, la música seleccionada, etc., por lo que presentan un recorte y una representación de la realidad social a través de una puesta en escena. Lo relevante es que en tal recorte podemos observar los elementos seleccionados –como los mencionados anteriormente– y, por contraparte, aquellos que quedaron afuera. En este sentido, y al ser producciones que tienen como finalidad la difusión, lo realizado es una carta de presentación sobre quienes son ellos/as. Por este motivo, no podemos considerar casual la incorporación de las expresiones señaladas.

A las memorias, los cuentos orales y las traducciones al quichua de ciertos contenidos –como la de la fauna local y el sistema digestivo– le debemos sumar la música y el baile. Encontramos dos producciones que, a través de la danza nos comparten dos canciones que forman parte del cancionero popular santiagueño: “La Arunguita” y “Añoranzas”.

En estas producciones solo participan estudiantes. “La Arunguita” es presentada como una danza que se originó en SdelE. En su letra incorpora frases en quichua, lo que es un reflejo del contacto lingüístico entre el quichua y el español, en la época en la que Andrés Chazarreta recopiló el canto durante la mitad del siglo XX:

Versión original Traducción al español
 Causanimi agonizaspa Vivo agonizando,
 huañun causan de un dolor vivo de un dolor,
 por una preciosa flor por una preciosa flor
 sonckoyta martirizaspa. martirizando mi corazón.
 Maytaj mamayqui. ¿Dónde está tu madre?
 Yacúman rera Fue para el agua.
 Tataiqui rispa, Arunga, Yendo tu padre, Arunga,
 sujnan tarera. con otro (la) encontró.

En ambas presentaciones se seleccionaron ciertos objetos que fueron parte de la escenografía. Estos eran el bombo, la guitarra, un sulky, un mortero

de madera, un acordeón y textiles que estaban posados sobre una mesa. Mientras que los/as estudiantes bailaban, el resto de los estudiantes aplaudían al ritmo de la música. Los/as bailarines estaban vestidos para danzar con ropa “tradicional” folclórica. En la presentación de “Añoranzas” se colocó un lienzo que decía *Acuish suj matet upiaj* que se traduce como “vamos a tomarnos un mate”.

A partir de estas canciones, las producciones realizadas nos ubican en una dimensión espacial en las que se convocan vocablos de la vida cotidiana, resaltando algunos diacríticos identitarios “santiagueños”: los que han sido reconocidos en la investigación de Grosso (2008, p.94), como la chacarera, el gusto por la música y el arraigo que produce SdeE. Para el caso particular del profesorado consideramos sumar otro diacrítico, como lo es la lengua quichua.

Tal como hemos visto, a pesar de las grandes dificultades en el acceso a los medios digitales, los/as docentes y estudiantes se apropiaron de éstos para darle continuidad al proyecto de la EIB y hacer una puesta en valor de sus producciones. Su potencialidad residió en que se pudo llegar a un número mayor de personas, lo que permitió darle difusión a su trabajo, dar a conocer qué es la EIB para ellos/as y el por qué consideran importante el trabajo con la lengua quichua.

El trabajo desde la EIB para los/as docentes del profesorado es un desafío constante. Al no haberse formado bajo la modalidad e, inclusive, no haber trabajado la situación sociolingüística en sus ciclos formativos, queda en la voluntad de cada docente capacitarse de forma constante para atender los retos que el contexto sociolingüístico de SdeE les presenta.

Entonces, podemos establecer que la EIB –como modalidad del sistema educativo argentino– en el ámbito del profesorado es un campo en donde los significados y prácticas que la definen se reescriben constantemente, puesto que los/as docentes deben elaborar de forma creativa propuestas de trabajo que se adecuen al contexto sociolingüístico del Departamento Figueroa, ya que, en palabras de un Docente Bilingüe sobre la EIB: “ No hay dónde fijarse, dónde comprobar digamos los procesos, hemos visto sobre la marcha qué es lo que resultaba [...]” (11/12/2020, *Google Meet*).

Para terminar, en el marco del encuentro del año 2021, se realizó una reunión presencial en el instituto con otras comunidades educativas y organizaciones sociales/campesinas-indígenas con la finalidad de realizar acciones en común a favor del quichua. El principal objetivo fue el de trabajar en conjunto para lograr su oficialización en la provincia de SdeE. Los/as participantes acordaron las siguientes líneas de acción: 1) elevar el acta labrada y firmada a la Cámara de Diputados de la Provincia, para ser glosada al proyecto presentado que versa sobre la oficialización de la Lengua Quichua. 2) Trabajar en red para realizar el seguimiento de los avances de dicha gestión. 3) Llevar adelante una campaña de recolección de firmas y de difusión destinada a la defensa y promoción de nuestra cultura y lengua quichua y al efectivo cumplimiento de los derechos lingüísticos en el sistema educativo y en todas las instancias estatales.

Conclusiones

El presente artículo tuvo como objetivo indagar en las prácticas educativas que despliegan los/as docentes de la carrera PEP con orientación en EIB, que se ubica en la localidad de Bandera Bajada, Departamento Figueroa. Durante nuestro trabajo de investigación, tuvimos que sortear una serie de obstáculos que el contexto de la pandemia del COVID-19 impuso, como la imposibilidad de viajar al Departamento Figueroa. Ante ello elaboramos estrategias de trabajo enmarcadas dentro de lo que es la etnografía mediada por las TICs, como lo fue presentado previamente en el apartado teórico-metodológico.

Durante la pandemia del COVID-19, el profesorado con el que trabajamos tuvo que afrontar una serie de problemáticas vinculadas a su contexto. Las principales que nombramos en este artículo son: las desigualdades en el acceso a la conectividad y la disponibilidad de dispositivos digitales, las diferencias en las condiciones de hábitat y el desigual acceso al mundo del trabajo de las personas que asisten al profesorado. Tales problemáticas agudizaron las desigualdades sociales y educativas ya existentes. Además, ubicó a la experiencia educativa en EIB en una situación de mayor complejidad para afrontar la pandemia, ya que además de los retos que trajo aparejado este contexto sociosanitario, se continuaron enfrentando los desafíos previos: el desplazamiento de la lengua quichua, la discriminación social, la forma de enseñar y aprender en el marco de la EIB.

Entre las acciones llevadas a cabo para dar respuesta a las problemáticas mencionadas, destacamos las diferentes prácticas que los/as docentes adoptaron para estar en comunicación con los/as estudiantes. Así también, el trabajo en red que realizó el profesorado con distintos establecimientos educativos y organizaciones sociales/campesinas-indígenas del Departamento Figueroa. Esto mismo permitió la continuidad del Encuentro Provincial Interescolar de Cultura y Lengua Quichua que se organiza en la institución desde el año 2016.

En la revisión que hicimos de los encuentros llevados a cabo en 2020 y 2021 examinamos cómo los/as docentes y estudiantes del profesorado se apropiaron de las TICs y de la EIB en diálogo con la comunidad. Lo que permitió darle visibilidad a la modalidad en sus propios términos.

Las producciones elaboradas por docentes-estudiantes con la participación de la comunidad local consistieron en el trabajo por temáticas. Entre estas, resaltamos el trabajo con la memoria de la comunidad bilingüe, con énfasis en las experiencias educativas, el trabajo con historias locales y con expresiones musicales bilingües quichua-español. Al respecto, hemos mencionado el desafío que emprenden los/as docentes que buscan responder a la situación sociolingüística que les presenta SdeIE, pues éstos no se formaron bajo la modalidad y no trabajaron el contexto sociolingüístico en sus ciclos formativos. De esta forma, las prácticas educativas que llevan a cabo los/as docentes de la carrera PEP con orientación EIB también resultan formativas para ellos/as.

En resumen, a lo largo del artículo, hemos señalado las dificultades que atraviesa la carrera PEP en EIB, las cuales deben ser atendidas con políticas públicas que contemplen el contexto sociolingüístico y la situación de desigualdad que

atraviesa la comunidad bilingüe en la provincia. Asimismo, documentamos las prácticas que llevaron a cabo los/as docentes en el contexto de la pandemia del COVID-19 dándole continuidad a la EIB. Esta modalidad, en el contexto del profesorado, se presenta como un campo dónde los significados y prácticas que la definen se reescriben constantemente, puesto que los/as docentes elaboran de forma creativa propuestas de trabajo que apuntan a adecuarse al contexto sociolingüístico del Departamento Figueroa. Con tales acciones establecen antecedentes sobre la ejecución de la EIB en la provincia, los cuales resultan imprescindibles para la construcción de políticas públicas en EIB situadas.

Para futuros trabajos, nos queda pendiente trabajar con los/as estudiantes y egresados/as de la carrera PEP con orientación en EIB, lo que consideramos de suma relevancia para seguir aportando conocimiento sobre la ejecución de la modalidad en la provincia.

Referencias bibliográficas

Albarracín, L. (2008). *Políticas lingüísticas y exclusión: el rol de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con relación al quechua en Argentina*. Primer Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina, Indiana University Bloomington, Estados Unidos.

Albarracín, L. (2019). *Atoqkunamanta Kwentukuna: cuentos de zorros*. Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santiago del Estero.

Aliata, S., Brosky, J., Cantore, A., Enriz, N., García Palacios, M., Golé, C., Hecht, A.C., Medina, M., Padawer, A. y Rodríguez Celín, M.L. (2020). *Informe: La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19*. <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf>

Andreani, H. A. (2019). *¿Lengua nativa o Lengua Obrera?*. <http://www.adilq.com.ar/Andreani05.pdf>

Ardèvol, E., Estalella, A., y Domínguez, D. (2008). Introducción. En *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica* (9-29). Ankulegi.

Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales*. Gedisa.

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge University Press.

Grosso, J. L. (2008). *Indios Muertos, Negros Invisibles. Hegemonía, Identidad y Añoranza*. Encuentro Grupo Editor.

Hamel, R. E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico:

problemas de investigación sociolingüística. En Orlandi (comp.), *Política lingüística en América Latina* (41-75). Pontes.

Hecht, Ana Carolina (2019). Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico. *Pueblos Indígenas y Educación*, 66, 49-72.

Hecht, A. C. (2021). Reflexiones (en pandemia) sobre la lengua toba/qom en la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco. *Revista IRICE*, 40, 19-47.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. UOC.

Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En Duranti A. (comps.), *A companion to linguistic anthropology* (496- 517). Blackwell.

Martínez N. (2022a). El quichua como arena de lucha por la hegemonía de los signos en Santiago del Estero: algunos apuntes desde un estudio de caso. En Martínez N., y Hecht A. C. (comps.), *Educación en la diversidad, dedicado a La diversidad lingüística de América Latina a la luz del Decenio Internacional sobre las Lenguas Indígenas (2022-2032)* (66-75). CLACSO

Martínez N. (2022b). Retos y horizontes en la formación de maestros/as de la Educación Intercultural Bilingüe en el Departamento Figueroa (Santiago del Estero). *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 31 (2), 53-72.

Muñoz Sedano, A. (2000). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y Modelos. *Encounters on education*, 1, 81-106.

Padawer, A. (2017). La observación participante y el registro audiovisual: reflexiones desde el trabajo de campo. En Domínguez Mon, A. (comp.), *Trabajo de campo etnográfico. Prácticas y Saberes* (87-118). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Rockwell, E. (1996). Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico. En Levinson, B. A., Foley, D. E., y Holland, D. C. (comps.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (301-324). University of New York Press.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 2(4), 65-78.

Trejo, P., Luna, E. y Soria, M. (2014). La Educación Intercultural Bilingüe en Santiago del Estero ¿Mito o realidad?. *Revista Uturunku Achachi*, 3, 81-100.

Woolard, K. (1998). Introduction: language ideology as a field of inquiry. En Schieffelin, Woolard, y Kroskrity (comps.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3-50). Oxford University Press.

Luces y sombras

La educación escolar en contextos de interculturalidad de Neuquén y Salta a partir de la pandemia de COVID-19



por **M. Celeste Hernández,**
Andrea Szulc y Pía Leavy

M. Celeste Hernández

Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata/ Niñez Plural, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<https://orcid.org/0009-0006-6504-9536>

mcelestehernandez@gmail.com

Andrea Szulc

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Niñez Plural, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<https://orcid.org/0000-0002-2330-6884>

andrea.szulc@gmail.com

Pía Leavy

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Niñez Plural, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<https://orcid.org/0000-0002-0712-7480>

pialeavy@gmail.com

RESUMEN

La reciente pandemia de COVID-19 trastocó fuertemente la vida social en todo el país. Este artículo documenta y analiza las tensiones, obstáculos y desafíos que afrontaron las escuelas en contextos de interculturalidad durante la “continuidad educativa” escolar propuesta en 2020 y el posterior retorno a la presencialidad. A partir de investigaciones etnográficas realizadas con comunidades mapuche de Neuquén y ava-guaraní, wichí y chorote de Salta, y también con docentes y directivos no indígenas, se busca visibilizar las maneras particulares en que las instituciones educativas, y en especial sus directorxs y docentes indígenas y no indígenas llevaron adelante el acompañamiento de las familias y de las trayectorias educativas de lxs niñxs indígenas. La profundidad temporal del trabajo antropológico con estas comunidades posibilitó registrar los impactos de la pandemia, sopesando continuidades y transformaciones, así como reflexionar sobre el rol de las escuelas en estos contextos. La educación intercultural se reveló una vez más como un campo en disputa en el cual las relaciones interétnicas, en ese difícil momento, vieron recrudescido su carácter históricamente asimétrico.

Palabras clave: educación escolar, pueblos originarios, interculturalidad, pandemia.



ABSTRACT

The recent COVID-19 pandemic has severely disrupted social life across the country. This article documents and analyzes the tensions, obstacles and challenges faced by schools in contexts of interculturality during the school education continuity” proposed in 2020 and the subsequent return to in person schooling. Based on ethnographic research carried out with Mapuche communities from Neuquén and Ava-Guaraní, Wichí and Chorote communities from Salta, and also with non-indigenous teachers and principals, the aim is to discuss the particular ways in which educational institutions, and especially their principals and indigenous and non-indigenous teachers, provided continuity for the schooling of the indigenous children and their families. The temporal depth of the anthropological research conducted with these communities made it possible to record the impact of the pandemic, weighing continuities and transformations, as well as reflecting on the role of schools in these contexts. Intercultural education once again revealed itself as a disputed field in which the asymmetrical historical aspect of inter-ethnic relations was intensified.

Keywords: school education, indigenous peoples, interculturality, pandemic

RECIBIDO: 15 de marzo de 2023

ACEPTADO: 10 de julio de 2023

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Hernández, M. C., Szulc, A., Leavy, P. (2023). Luces y sombras. La educación escolar en contextos de interculturalidad de Neuquén y Salta a partir de la pandemia de COVID-19. *Etnografías Contemporáneas*, 9 (17), 192-218.

Introducción

La pandemia de COVID-19 y las medidas adoptadas por los estados nacional y provinciales para hacerle frente impactaron fuertemente en toda la sociedad argentina, aunque de diferente manera. En relación con el ámbito escolar, la suspensión de las clases presenciales decretada el 16 de marzo de 2020 trastocó la vida cotidiana de las familias y las experiencias formativas de toda la población escolarizada.

Mucho se dijo acerca de la “continuidad educativa”,¹ una expresión común para aludir a ese tiempo en que se buscó sostener los procesos de enseñanza-aprendizaje mientras los encuentros entre docentes y estudiantes en los edificios escolares se vieron imposibilitados por la situación de emergencia sanitaria. Ese período se presentó como un desafío tanto para los gobiernos como para los múltiples actores que participan de la vida escolar. Desde el Ministerio de Educación de la Nación, la frase “Seguimos educando” sintetizó un conjunto de estrategias para sostener el acceso a la educación escolar. Los recursos que hacen uso de la virtualidad fueron los más ampliamente difundidos para lograrlo. La elaboración y distribución de cuadernillos impresos, junto a contenidos de radio y televisión fueron igualmente promovidos desde los gobiernos nacional y provinciales, que además dieron continuidad a la atención alimentaria, al reforzar

¹ Empleamos las comillas para señalar palabras textuales registradas en el marco de entrevistas, conversaciones informales o fuentes.

una tarea que en muchos contextos ocupa también a las instituciones escolares. Por su parte, lxs trabajadorxs de las escuelas adecuaron, idearon y llevaron adelante muy diversas estrategias para acompañar a estudiantes y familias.²

En este artículo nos interesa visibilizar y analizar los roles que cumplieron las escuelas en contextos de interculturalidad durante la suspensión de la presencialidad escolar debido a la pandemia de COVID-19, a partir de investigaciones etnográficas realizadas con población mapuche de Neuquén y ava-guaraní, wichí y chorote de Salta, y las dificultades que tuvieron que enfrentar ante el regreso a la presencialidad.³

Describamos con cierto grado de detalle lo relevado etnográficamente, pues nos parece valioso “documentar lo no documentado” de la realidad social (Rockwell, 2009). A su vez, apostamos a poner en diálogo las experiencias registradas en espacios de nuestro país geográficamente distantes, donde, con marcadas diferencias y en constantes tensiones, la educación en contextos de interculturalidad es un punto central de disputa. Analizar los roles que cumplieron las instituciones educativas durante la pandemia por COVID-19 y los desafíos afrontados con la vuelta a la presencialidad escolar, no solo documenta aristas invisibilizadas de uno de los acontecimientos más significativos a nivel global, sino que también brinda renovados elementos para reflexionar sobre espacios educativos que suelen desenvolverse económica, política, social y culturalmente en los márgenes.

El trabajo etnográfico realizado con comunidades de pueblos originarios asentadas en zonas rurales, urbanas y periurbanas revela cómo aun cuando la pandemia tuvo efectos transformadores en la vida de las personas, estos se superpusieron a las condiciones de vida preexistentes, muchas veces profundizando las desigualdades socioeconómicas, tanto como las de género, etarias y aquellas que se delinearán sobre las identidades étnicas. Las investigaciones etnográficas sostenidas en el tiempo con comunidades mapuche, avá-guaraní, wichí y chorote de la segunda y tercera autora, en particular sobre las infancias, su educación y sus familias, nos permitirán abordar los impactos de la pandemia en esos contextos interculturales, sopesando continuidades y transformaciones.

Desde ese anclaje, en primer término el escrito presenta sintéticamente algunas coordenadas que consideramos relevante reponer en cuanto a los antecedentes ya publicados en la temática, aspectos metodológicos y una breve caracterización de cómo las comunidades y familias de pueblos originarios de Neuquén y Salta se organizaron localmente frente a la pandemia. Luego, desplegamos la descripción y análisis en torno a dos ejes. En primer lugar nos enfocamos

2 Empleamos la “x” como una de las formas posibles del lenguaje no binario para referir a todas las opciones de género cuando hablamos de conjuntos de personas. Asimismo, especificamos hombres y mujeres o niñas y niños al referirnos a situaciones puntuales donde la distinción es pertinente.

3 La investigación en la que se basa este artículo fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (PIP 1639), la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación Científica (Pict 2020-615) y la British Academy, en el marco del programa “Humanities and Social Sciences Tackling Global Challenges”, proyecto “Infancias diversas y desigualdades educativas en la Argentina a partir de la pandemia”.

en las maneras en que directivos, docentes e integrantes de las comunidades indígenas hicieron frente a las situaciones que se presentaron a partir de marzo de 2020, cuando se declaró el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a nivel nacional.⁴ En segundo lugar, atenderemos a los desafíos y dificultades involucradas en el regreso a la presencialidad escolar, muchos de los cuales, lejos de ser una novedad, dejaron al descubierto obstáculos de larga data para el desarrollo de las actividades educativas escolares en contextos de interculturalidad. Nuestro trabajo evidencia el complejo rol de estas escuelas como caja de resonancia de la crisis sanitaria, así como también lo que ocurrió con la interculturalidad, que se reveló una vez más como un campo en disputa en el cual las relaciones interétnicas, en ese difícil momento vieron recrudescido su carácter históricamente asimétrico.

Algunas coordenadas: Antecedentes, aspectos metodológicos y estrategias locales frente a la pandemia

a. Sobre la educación intercultural en Argentina y su devenir a partir de la pandemia

El área de educación escolar e interculturalidad se ha caracterizado por avances muy desiguales entre las diferentes provincias argentinas (Hecht, 2015), de acuerdo con el carácter descentralizado de la política educativa en nuestro país (Peschel-Paetzold, 2008). Por ejemplo, en la provincia del Chaco –a pesar de las profundas contradicciones en cuanto al reconocimiento de otros derechos de los pueblos originarios– se han oficializado las lenguas indígenas y desde 1987 se ha avanzado en la formación docente indígena. Esto a partir de la creación de escuelas públicas de gestión social indígena y en la expansión de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a los diferentes niveles educativos. Por su parte, en otras provincias, como las de Neuquén y Salta, el proceso de institucionalización de la EIB es mucho más reciente y limitado (Szulc, 2009; Hirsch y Serrudo, 2010; Hecht et al., 2018; Casimiro Córdoba, Flores y Ossola, 2021). Entre los obstáculos sobresalen la muy escasa capacitación del personal docente no indígena sobre la educación intercultural y los temas que involucran a los pueblos originarios, al igual que las persistentes barreras a la participación indígena (Szulc, 2021), así como la indefinición respecto a la figura del auxiliar indígena (Petz, 2010; Casimiro Córdoba, Flores y Ossola, 2021).

En relación con la pandemia, diversos informes han buscado documentar el impacto de las medidas de Aislamiento y Distanciamiento Social y Obligatorio implementadas por el gobierno argentino en niños y adolescentes (UNICEF, 2020, 2021a y b; Ministerio de Economía y UNICEF, 2021). Estos reportes brindan información sustantiva para observar los modos en que la suspensión de la presencialidad escolar aumentó la carga de cuidados sobre las mujeres de todas las edades al interior de los hogares (Ministerio

⁴ Se llamó de este modo a un conjunto de estrategias de prevención adoptadas por el Poder Ejecutivo Nacional Argentino que implicaron, entre otras disposiciones, la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los establecimientos educativos del país de todos los niveles.

de Economía y UNICEF, 2021), así como las maneras en que el cese de ingresos económicos afectó a la alimentación de lxs niñxs (UNICEF, 2021a). No obstante, estos documentos concentran su atención en el relevamiento de poblaciones que habitan zonas urbanas, mientras que son aún contados los estudios que exploran los efectos de la pandemia en el ámbito educativo entre los pueblos originarios (Hecht, Rockwell y Ames, 2020; Hecht, García Palacios y Enríz, 2021). Esos estudios han relevado la compleja situación afrontada por las escuelas con modalidad EIB durante el ASPO en áreas semiurbanas y rurales de distintas provincias argentinas con recorridos contrastantes en la modalidad. Allí se ha registrado el destacado rol desempeñado por directorxs y docentes para sostener las actividades escolares (diseño, entrega y corrección de actividades, alimentación, acceso a útiles, artículos de limpieza e higiene, entre otras). A su vez, se ha identificado entre los principales obstáculos la comunicación con lxs estudiantes por medio de internet o dispositivos tecnológicos y la consecuente búsqueda de otras vías para estar en contacto con lxs niñxs, jóvenes y sus familias (Aliata et al., 2020; Cantore et al., 2020; Hirsch y Soria, 2020; Hecht et al., 2021).

Asimismo, en tanto la escuela ocupa un lugar central como organizadora de la cotidianidad infantil, la suspensión de la presencialidad escolar trastocó de manera significativa el día a día de lxs niñxs y de las personas que comparten sus vidas. Esto no solo respecto de los usos del tiempo y el espacio, y con ellos las actividades y vínculos, sino también en relación con las dinámicas de cuidados y el acceso a recursos alimentarios y a otros bienes y servicios esenciales, como señalan otros trabajos (Hernández, 2020; Enríz, García Palacios y Hecht, 2021; Casimiro Córdoba, Flores y Ossola, 2021; Hernández et al., 2021, Niñez Plural, 2020, Niñez Plural y Ubacyt Interculturalidad y Educación 2021; Colangelo et. al., 2020).

En diálogo con los trabajos mencionados, en este artículo centramos la mirada en los relatos y las experiencias de niñxs indígenas, sus familias, docentes y directorxs de las provincias de Neuquén y Salta para dejar registro, visibilizar situaciones menos documentadas y reflexionar sobre los hallazgos en relación con la interculturalidad en educación.

b. Aspectos metodológicos

En buena medida, la etnografía que aquí construimos reúne el trabajo de campo desarrollado por las autoras entre los años 2020 y 2022, las cuales dan continuidad a las investigaciones iniciadas en el año 2001 en la provincia de Neuquén además de las que tienen lugar desde 2010 en la provincia de Salta. Durante 2020, en momentos en que las medidas de prevención impidieron la movilidad mantuvimos comunicaciones telefónicas e intercambios por redes sociales con distintas personas de las comunidades urbanas, periurbanas y rurales de las mencionadas provincias. A mediados de 2021 pudimos retomar el trabajo de campo etnográfico de manera presencial con interrogantes comunes en el marco de un mismo proyecto de investigación. En esta oportunidad, el objetivo de analizar el impacto de la pandemia en la vida cotidiana y en la educación escolar de lxs niñxs orientó el diseño y planificación del trabajo de campo etnográfico realizado en ambas provincias.



Imagen 1. Zonas visitadas de las provincias de Salta (color rojo) y Neuquén (color violeta). Mapa de elaboración propia a partir de Google Maps.

En cada una de las provincias mencionadas realizamos observaciones y entrevistas en escuelas de educación inicial y primaria de ámbitos rurales, periurbanos y urbanos, así como en espacios domésticos y comunitarios de las distintas comunidades donde trabajamos. Estos encuentros nos aproximaron al impacto de la pandemia, y las medidas adoptadas a nivel nacional y regional en las infancias. En particular, en aquellos aspectos vinculados a las dinámicas de cuidado y de educación escolar.⁵

En la provincia de Neuquén mantuvimos contacto remoto y luego retomamos la presencialidad con comunidades mapuche, familias y docentes de los

⁵ Algunos de los materiales aquí analizados fueron abordados preliminarmente en la ponencia "Infancias indígenas durante la pandemia de Covid-19 en Argentina" (Hernández et al., 2022).

departamentos de Confluencia, Lacar y Huiliches, comunidades rurales, periurbanas y urbanas. En estas zonas visitamos escuelas de nivel inicial y primario donde pudimos registrar dinámicas, dilemas y tensiones atravesadas durante el aislamiento y distanciamiento social, y durante el regreso de lxs estudiantes a las instituciones, luego de meses de no asistir. En la provincia de Salta, por su parte, hemos estado en comunicación con docentes ava-guaraní, wichí y chorote de los departamentos de Orán, San José de San Martín, Rivadavia y Santa Victoria de manera remota durante el 2020 y en forma presencial durante el 2021 y el 2022. En la estadía de campo en 2021 retomamos estos contactos en forma presencial y visitamos las escuelas donde trabajaban dichas docentes. En estas visitas pudimos observar la dinámica implicada en el retorno a la presencialidad en los niveles inicial, primario y secundario, así como también en el terciario.

En Neuquén capital investigamos en diferentes escuelas primarias del oeste de la ciudad en las cuales no se han designado docentes mapuche y en una escuela de nivel inicial donde se desarrolla un interesante proyecto intercultural en conjunto entre una docente mapuche y docentes no mapuche de diversas salas, a las cuales habíamos acompañando desde su inicio en 2017 (Szulc, 2020). Algunas escuelas de las zonas rurales visitadas contaban con docentes mapuche, mientras que en aquellas donde lxs docentes habían solicitado licencia, los cargos no habían sido cubiertos. Para el momento de nuestras visitas de 2021 y 2022, algunas de esas escuelas llevaban más de dos años sin *kimeltufe* (docente mapuche).

Es importante mencionar que las escuelas visitadas, urbanas y rurales del municipio de Orán, Salta no cuentan con docentes auxiliares de Educación Intercultural Bilingüe. De hecho, conocimos casos donde trabajan como personal de maestranza o de “tareas generales”, lo que significa que se les adjudica la realización de tareas de limpieza y/o mantenimiento de la infraestructura de las escuelas. Entre los referentes ava-guaraní y wichí de Orán hemos escuchado también que “aquí en Orán no hay EIB”, al referirse a la situación del municipio homónimo. Distinto es el panorama en otros municipios del departamento de Orán, como el de Pichanal (ubicado a 30 kms de la ciudad capital del departamento), donde sí hay escuelas con la modalidad de EIB, al igual que en las escuelas cercanas a la ciudad de Embarcación, ubicadas en el departamento General José de San Martín, donde hay auxiliares de EIB wichí y chorote.

c. Enfrentado la pandemia de COVID-19

Antes de abordar lo ocurrido con la educación escolar, nos parece importante incluir una breve caracterización de las formas en que las comunidades de pueblos originarios enfrentaron la emergencia sanitaria en los diferentes contextos que estudiamos. En 2020, tras declararse la emergencia sanitaria en nuestro país y dictarse medidas de aislamiento social, las comunidades relevadas adoptaron estrategias diferenciales de cuidado según su ubicación y situación.

Tanto en Salta como en Neuquén las comunidades rurales se aislaron colectivamente, mientras que en las ciudades el aislamiento fue casa por casa. En los barrios populares de la ciudad de Neuquén, donde residen numerosas familias mapuche, la mayor parte de las personas adultas trabaja de manera informal en el sector de

servicios, limpiando casas particulares o en albañilería, actividades cuya realización fue vedada durante el ASPO, por lo cual afrontaron grandes dificultades económicas.

En la comunidad mapuche rural del departamento de Huiliches, las autoridades comunitarias sostuvieron con mucho esfuerzo una organización de las compras de alimentos y demás productos de primera necesidad de todas las familias, para evitar que se trasladasen a la cercana ciudad de Junín de los Andes, donde la situación sanitaria era alarmante. Iban entonces dos o tres personas en un vehículo utilitario que gestionaron con una entidad provincial con las listas de compras de toda la comunidad y además se ocupaban de cobrar los planes sociales, pensiones y jubilaciones en la ciudad. Organizaron también las presentaciones para que las familias cobrasen el Ingreso Familiar de Emergencia dispuesto por el gobierno nacional y actividades comunitarias de recolección de leña, que es vital para atravesar el invierno en esta zona. No todas las comunidades rurales pudieron organizarse de este modo, sino que dependió de sus autoridades comunitarias y los recursos que pudieran movilizar. Entonces, las diferentes comunidades rurales y urbanas enfrentaron la pandemia y el ASPO de diversas formas. A pesar de las medidas de prevención, numerosas personas contrajeron COVID-19 y algunas incluso fallecieron, aunque en mucho menor grado que en las ciudades cercanas. Una docente mapuche de otra comunidad rural relató que “hubo muchos casos, mi familia, yo, mis hijos, empecé mi compañero, que se contagió en el hospital adonde fue por la vesícula. La pasamos muy mal” (entrevista virtual, mayo de 2022).

En Salta, las comunidades que habitan centros urbanos también experimentaron medidas de cuidado y aislamiento estrictas a lo largo del 2020, cuando cada unidad doméstica debió quedarse en su hogar. En particular, la ciudad de San Ramón de la Nueva Orán desde el 6 de agosto de 2020 comunicó su estado de alerta sanitaria crítica por los niveles de transmisión comunitaria y la falta de personal médico. Por su parte, las comunidades que cuentan con reconocimiento territorial pudieron mantenerse aisladas los primeros meses del ASPO. Así, tanto las comunidades ava-guaraní ubicadas en zonas rurales alejadas a la ciudad de Orán como las comunidades wichí y chorote de otras zonas rurales de San Martín y Santa Victoria, solo visitaron los centros urbanos por motivos puntuales (compra de alimentos, acceso a cajeros automáticos y/o trabajo) y con recaudos para evitar los contagios.

Resulta interesante considerar cómo la suspensión de la educación presencial fue lo que permitió que varias comunidades del noreste salteño “regresaran” a vivir al territorio rural, pues como las escuelas se concentran en los centros urbanos, cuando se dictan clases presenciales, las familias con niños en edad escolar no pueden vivir en la zona rural de entre semana (Leavy, 2019).

En estas comunidades, además, las experiencias del ASPO presentan marcadas diferencias que se relacionan con las actividades económicas de cada una y las características ambientales de la zona donde poseen sus tierras. Una comunidad ava-guaraní que produce bananas a pequeña escala se vio beneficiada por los controles de la circulación en los caminos provinciales que permitieron mejor distribución local de su producción, mientras una integrante de una comunidad

wichí de Rivadavia, maestra jardinera y auxiliar de EIB, relató que: “fue un *shock*, un *shock* económico, porque aunque teníamos dónde aislarnos en las tierras de la comunidad, no poder ir a las ciudades a vender las artesanías nos secó de dinero [...] y el monte está muy empobrecido, [...] así que fue un shock de pobreza del que todavía no pudimos salir” (entrevista telefónica, febrero de 2021).⁶

Más allá de estas diferencias, el acceso a tierras permitió a diversas comunidades organizar estrategias de aislamiento y cuidados colectivos, que junto con las altas temperaturas y las precarias condiciones de cada vivienda favorecieron la ventilación al interior de los hogares y contribuyeron a que se registrasen pocos casos fatales de COVID-19, a diferencia de la crítica situación vivida en la ciudad de Orán.

“Educación sin escuelas”: los malabares para sostener la continuidad educativa en contextos interculturales

La suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos se dictaminó para la totalidad del territorio nacional como parte de las medidas del ASPO el 16 de marzo de 2020. En las semanas y meses subsiguientes, a la incertidumbre ante las frágiles condiciones de salud de la población, el aumento de casos positivos de COVID-19 a lo largo del país y los anuncios permanentes del gobierno nacional de distintas medidas de cuidado se fueron sumando múltiples interrogantes y preocupaciones. Aquellas que convocaban a lxs integrantes del sistema educativo giraron en torno a las maneras en que se daría continuidad a los procesos formativos de lxs estudiantes y cómo lxs “acompañarían” en momentos de tanto malestar.

En las zonas de menores recursos, donde las instituciones educativas desempeñan un rol fundamental en la alimentación de niñxs y jóvenes, el desarrollo de esa tarea ocupó un lugar central. Tal labor tuvo aún mayores demandas a medida que la extensión de las condiciones de aislamiento restringió los ingresos de las familias que dependen de trabajos temporarios e informales para su sustento. “Cómo llegar a lxs chicxs” fue el desafío común de autoridades y docentes que ocupan lugares centrales en las articulaciones comunitarias, como también se identificó en barrios populares y con población migrante (Colangelo et al., 2020; Diez et al., 2020; Proyecto British Academy GCRF, 2021). La actividad estuvo relacionada con la continuidad pedagógica así como con la asistencia alimentaria, y renovó interrogantes y tensiones sobre los roles y responsabilidades de las instituciones educativas. Las disposiciones y recursos de los gobiernos nacional y provinciales adoptaron formas particulares al llegar a los territorios, donde orientaron y facilitaron –pero también se distanciaron de– las estrategias que directoxs, docentes, niñxs, jóvenes y sus familias pudieron llevar adelante.

Durante 2020, junto a los contenidos de radio y televisión y la elaboración

⁶ Estas experiencias contrastantes en torno a lo económico tienen que ver con las características propias de cada territorio: mientras Orán constituye se caracteriza por un clima subtropical que permite la producción de frutas y verduras todo el año, la zona de San Martín y Santa Victoria presenta un clima más seco, con serias dificultades en el acceso a agua.

de cuadernillos que se distribuyeron en papel a lo largo del país, los gobiernos nacional y provinciales pusieron a disposición gran cantidad de materiales en la web (Proyecto British Academy GCRF, 2021). Muchos de ellos estaban diseñados a partir de la organización graduada de la educación en Argentina y con contenidos por nivel y asignatura. Desde el Ministerio de Educación de la Nación hicieron explícito que los materiales buscaban “mantenernos en contacto con la escuela”, que “no reemplazan la escuela, las clases, ni a las y los docentes” y que su objetivo era que “el trabajo que (lxs estudiantes) hagan en casa guarde continuidad con lo que venían haciendo en la escuela en las distintas jurisdicciones y pueda ser retomado cuando se reinicie el ciclo lectivo” (Seguimos educando, 2020). En su mayoría, los recursos requerían del incentivo y acompañamiento de una persona adulta que pudiera orientar su abordaje, como ya planteamos en un informe elaborado con otras colegas (Proyecto British Academy GCRF, 2021). Tal como relevamos, en muchos lugares esa tarea era realizada casi con exclusividad por lxs docentes con anterioridad a la pandemia, y realmente representó notables dificultades para las familias en los territorios donde trabajamos.

El rol docente resultó fundamental en los procesos pedagógicos involucrados en la continuidad educativa escolar y su desempeño requirió de la comunicación con lxs estudiantes. Ante las medidas del ASPO, la opción educativa a distancia fue la más difundida, con la intensificación del uso de plataformas o aplicaciones para dispositivos móviles que permitieran hacer videollamadas o enviar mensajes. Sin embargo, el desarrollo de esa modalidad, como se ha registrado en otros estudios con comunidades de pueblos originarios (Aliata et. al., 2020; Cantore et. al., 2020; Hirsch y Soria, 2020), también encontró fuertes limitaciones en las zonas analizadas de Salta y Neuquén.

“La virtualidad que nos piden, no es posible” sintetizó una docente neuquina. Su relato, compartido con la totalidad de lxs docentes de esta zona con quienes conversamos, visibilizó la falta de acceso a internet y la ausencia de dispositivos para comunicarse con sus estudiantes: “en el primer ciclo, de diez chicos, uno solo pudo conectarse, y en segundo ciclo nadie pudo”. Esto también se visibilizó en los relatos de las docentes criollas e indígenas con funciones en escuelas de las zonas periurbanas y rurales de Orán y Rivadavia, Salta:

Yo soy docente en una comunidad wichí donde viven tres mil personas [...] entre los alumnos que van a la escuela, yo solo conté 5 celulares. Entonces hay siete alumnos que están haciendo la revinculación [en el 2021], porque como no tenían virtualidad no hicieron nada. (Entrevista realizada en marzo de 2021)
Aquí no hay conexión y no tenemos acceso a computadoras, nadie tiene computadoras, ¿cómo íbamos a cumplir con protocolos? No podemos regirnos por lo que pasa en las ciudades. (Entrevista telefónica a maestra wichí, abril de 2021)

Tanto en Salta como en Neuquén, en los casos en que algunas familias contaban con dispositivos y cobertura se trataba mayoritariamente de teléfonos celulares, no más de uno por hogar, con acceso a internet mediante la compra de datos móviles. Este costo, en momento de graves dificultades económicas rara vez podía ser afrontado e impedía la realización de videollamadas. Además, con

frecuencia los teléfonos se quedaban sin espacio en la memoria, lo que imposibilitaba la descarga de archivos. Todas estas cuestiones debían ser contempladas en el ejercicio docente si tenían “la suerte” de poder contar con esa vía de comunicación.

En la mayoría de las comunidades educativas relevadas, por tanto, las estrategias de educación virtual fueron casi inexistentes. En su lugar, las tareas docentes durante el ASPO se centraron en mayor medida en el diseño y construcción de cuadernillos para repartir, el armado de cartillas que pudieran ser copiadas o fotocopiadas y la planificación de actividades para sus estudiantes. Así también, una labor no menor fue idear maneras de acercar y/o retirar esos materiales y sostener vínculos pedagógicos con lxs chicxs.

Prácticamente la totalidad de lxs docentes entrevistadxs relataron que para el diseño de materiales pedagógicos habían recuperado su experiencia, valiéndose de los recursos empleados en años previos. Si bien algunxs conocían las propuestas, ningunx de ellxs había trabajado con las plataformas virtuales elaboradas por los Ministerios de Educación de las provincias de Salta o Neuquén ni con la plataforma nacional Seguimos Educando ni sus cuadernillos. El escaso acceso a internet fue una de las causas enunciadas. No obstante, hemos entrevistado docentes y visitado escuelas que recibieron los materiales en papel, tanto los elaborados por el gobierno nacional como provincial (en el caso de Salta), sobre los que realizaron algunas observaciones. Por un lado, docentes salteñas explicaron que los contenidos “eran muy elevados” refiriendo a que abordaban temas que sus estudiantes no habían trabajado aún o lo hacían de una manera que resultaba “demasiado difícil” para el alumnado de sus escuelas. Por otro lado, una docente wichí contó que no pudieron emplear los cuadernillos recibidos por que no estaban “en lengua materna”.

Por su parte, según manifestaron algunxs docentes de las zonas rurales neuquinas, esos recursos no resultaban adecuados, ya que presentaban un sesgo urbano. “Esos materiales se hicieron con muy poca participación. Los maestros tenían que ir modificándolos, se seleccionaba ¿qué nos sirve para este territorio?” (entrevista virtual, mayo 2022). Plantearon que tales recursos no habían sido diseñados para docentes “como nosotros (ellxs)”, ni pensados para sus estudiantes, sino para niñxs y jóvenes urbanos, de habla castellana, con electricidad, dispositivos y conectividad, señalando el “desajuste” entre dichos materiales y su tarea docente en los territorios, ya fuera por las temáticas, la perspectiva de los abordajes, los recursos disponibles o la adecuación a las trayectorias educativas de sus estudiantes.

El trabajo de lxs “auxiliares docentes bilingües” de Salta y de lxs “maestrxs mapuche” de Neuquén tuvo características particulares en los contextos de educación intercultural relevados. En Salta, la decisión de algunxs docentes de “volver a su comunidad” permitió dar continuidad a la tarea, incluso de manera presencial, donde el aislamiento fue comunitario. Tal fue el caso de Gregoria, de una comunidad chorote de Santa Victoria, que organizó clases en su casa todos los días para lxs niñxs junto con otrxs auxiliares que viven en la comunidad. En varios casos, lxs auxiliares docentes indígenas fueron lxs únicxs que visitaron

casa por casa a sus alumnx para llevarles materiales. “Los directivos y docentes criollos no pisaron una comunidad durante el aislamiento”, afirmó en una entrevista una docente de la EIB en septiembre de 2020. Esto se debió, por un lado, a la imposibilidad de trasladarse entre municipios durante el ASPO y, por otro lado, al temor que generaba el virus en ese momento, sobre todo cuando fue el pico de casos en Orán en agosto y septiembre de 2020.

En la escuela de la zona rural del departamento de Huiliches, la continuidad educativa no incluyó el área de enseñanza de lengua y cultura mapuche, para nivel primario, ya que la docente pidió licencia y no se nombró quien la reemplace. En otras escuelas rurales y urbanas sí continuaron en sus funciones lxs maestrxs mapuche, y con mucho esfuerzo y creatividad fueron proponiendo actividades para lxs niñxs como la realización de programas radiales o la planificación de proyectos anuales a partir de un abordaje intercultural. Resultó muy interesante y a la vez complejo, bromeando la *kimeltuchefe* comentó: “Interculturalidad y virtualidad, todo junto, ¡un caos!”. En este caso resultó fundamental la aceitada articulación entre lxs docentes y directorxs, mapuche y no mapuche, en torno al proyecto institucional centrado en la interculturalidad.

Aun cuando algunas docentes valoraban positivamente las dinámicas de trabajo alcanzadas, tanto entre docentes como con lxs estudiantes, y los múltiples aprendizajes realizados, no dejaron de señalar las dificultades de la labor pedagógica en contexto de ASPO, que demandaba mucho más tiempo y debía realizarse en el ámbito doméstico, en superposición con otras múltiples tareas, y empleando únicamente los teléfonos móviles personales.

En ese contexto también fue muy ardua la tarea de docentes y del equipo directivo, por la grave situación económica que afectó profundamente a las comunidades educativas, donde había urgencias que atender y grandes dificultades para sostener el contacto con las familias. En Salta, una de las auxiliares bilingües que regresó a su comunidad advertía que “en las casas es difícil aprender, mis hijos por ejemplo no tienen ni útiles” (entrevista telefónica, abril 2021). Y continuaba, “los libros y manuales siempre quedan en las escuelas y se comparten entre quienes van a la escuela” (entrevista, abril 2021). Además de que muchxs chicxs no tuvieran materiales para estudiar en sus hogares, no todas las familias podían acompañar este proceso. Lxs docentes consultadxs advirtieron que a las familias les resultaba muy difícil orientar a sus hijxs en la realización de las propuestas escolares por múltiples razones. Por un lado, como se registró en Salta, algunas personas adultas no sabían leer y escribir y hubo madres que enfatizaron su falta de preparación docente, como también se registró en otras comunidades de la provincia (Hirsch y Soria, 2020). “No es solo saber las cosas, sino cómo explicarles”, señaló en el mismo sentido una madre mapuche en Neuquén. Por otro lado, como señalaron en zonas rurales de esa provincia, por las múltiples tareas que deben realizar a diario para la subsistencia, la reproducción doméstica y el cuidado de sus rebaños, que se incrementó al no contar con la escolaridad presencial, el principal y casi único dispositivo que ofrece cuidado infantil por fuera de las familias.

En las comunidades educativas relevadas, la continuidad pedagógica no estuvo escindida de las estrategias para brindar alimento. En el caso de Huiliches, el

personal docente, con los recursos que llegaban una vez al mes desde el gobierno provincial, armó y distribuyó entre las familias de la comunidad un bolsón alimentario -en reemplazo del almuerzo que diariamente solía ofrecer el comedor escolar-, junto con un material educativo con actividades seleccionadas y elaboradas por ellxs mismxs. A la vez, retiraban las actividades de la semana anterior que debían ya estar resueltas por lxs niñxs: “dejaban una bolsita y se llevaban la de la semana anterior” (niña mapuche, diciembre 2021).

De igual manera, en las comunidades relevadas en la provincia de Salta, la actividad docente durante el 2020 implicó casi de manera indisoluble el compromiso tanto con la continuidad pedagógica como con la asistencia alimentaria.⁷ Quienes poseían cargos directivos tuvieron una responsabilidad directa en la logística de la asistencia alimentaria ya que recibían en sus cuentas bancarias personales la financiación estatal destinada a dicho servicio, lo que lxs recargó de tareas administrativas y burocráticas. También en la ciudad de Neuquén directivos y docentes aportaron además recursos propios para sostener la comunicación con las familias, “gastamos mucho en crédito para llamar por celular y para imprimir cuadernillos” (docente no indígena, diciembre 2022).

En las zonas rurales de Neuquén, donde las escuelas se encuentran lejos de las viviendas de lxs estudiantes, el Consejo Provincial de Educación provee a las comunidades desde hace algunas décadas, tras arduos reclamos, una traffic para realizar un recorrido preestablecido que traslada a lxs estudiantes a las escuelas. Durante el ASPO, ese mismo medio de transporte facilitó el traslado de directivos y docentes para distribuir recursos alimentarios y materiales educativos a las familias. Inicialmente, solo estaba permitido que el vehículo trasladara al director y a unx docente en turnos rotativos, lo que hacía que lxs niñxs se encontraran con su maestrx menos de una vez al mes. Fueron varixs lxs docente que decidieron visitar a sus estudiantes cada quince días y “desobedecieron” las advertencias de parte de la supervisión, sopesando la importancia de “no perder el vínculo” con lxs niñxs y contener afectivamente a sus estudiantes ante tan difícil situación. Esto, sin embargo, no incluyó a lxs niñxs de nivel inicial de esa zona rural de Neuquén, donde el cargo estuvo muchos meses vacante y, por lo tanto, lxs pequeñxs menores de 6 años quedaron enteramente al cuidado de sus familias y sin atención educativa escolar.

Resulta importante también plantear que la escuela, como lugar de encuentro entre pares, se mantuvo en suspenso para lxs niñxs durante los largos meses del ASPO. Esto también fue motivo de preocupación de directivos y docentes al

7 Para entender el modo en que se vinculan estrechamente la escuela y la alimentación en Salta, es muy importante contextualizar el grado de pauperización de importantes sectores sociales de esta provincia. La declaración de emergencia Sanitaria por COVID-19, estuvo precedida por otras dos declaraciones de emergencia: una de ellas en septiembre de 2019 cuando se aprobó el Plan Alimentario Salteño, que tuvo por objetivo garantizar el funcionamiento de las escuelas como comedores durante los días sábados, domingos y feriados (Decreto No 1281, del 10 de septiembre de 2019). En paralelo, en enero de 2020, los casos fatales por desnutrición de seis niños del pueblo wichí generaron una nueva declaración de Emergencia Sociosanitaria en los Departamentos de San Martín, Orán y Rivadavia (Decreto No 140/2020, del 31 de enero de 2020), donde habitan gran parte de las comunidades indígenas de la provincia.

plantear que, especialmente en las zonas rurales, donde las viviendas se encuentran muy distantes entre sí, el espacio escolar es de particular importancia para la sociabilidad infantil. En ese sentido, también lxs niñxs consultadx expresaron mayormente que se aburrieron y extrañaron a sus amigxs, y que muchas veces no alcanzaban a completar los cuadernillos, “que eran pura tarea”.

La escuela “fue como una caja de resonancia de lo que pasaba”, como sintetizó una docente en Neuquén. Allí se expresaron con contundencia las incertidumbres y temores ante una situación inaudita que se complejizaba y volvía más difícil a medida que se extendía en el tiempo y las condiciones socioeconómicas de muchas familias se volvían más precarias. Como pudimos documentar, la continuidad pedagógica escolar dependió muchísimo de la capacidad de gestión y voluntad de cada docente, tanto como de los aportes que en distinta medida hicieron lxs directores de cada institución.

Por último, las funciones de cuidado que históricamente se fueron anudando a la escuela se intensificaron a partir de la pandemia con características diversas en las comunidades analizadas. Advertimos así que la pandemia profundizó las brechas existentes en el ya fragmentado sistema educativo, donde la educación en contextos de interculturalidad encontró renovados obstáculos, también con el regreso a la presencialidad escolar, como veremos en el siguiente apartado.

Una carrera de obstáculos. El regreso a la presencialidad escolar en contextos de interculturalidad

Desde junio de 2020, y en momentos distintos según las localidades, las medidas de aislamiento fueron reemplazadas por las de Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) que habilitaban mayor circulación de las personas, manteniendo recaudos respecto de la distancia y el uso de barbijos y alcohol. A partir de 2021, con avances y retrocesos, y a medida que las condiciones sanitarias en cada región del país lo habilitaron, se reabrieron las instituciones educativas. Lxs estudiantes regresaron a clases presenciales de manera “escalonada”, es decir, no todxs juntxs, a pesar de que ni lxs niñxs ni la mayor parte de sus docentes hubieran iniciado su vacunación contra el COVID-19.

El regreso a la presencialidad escolar fue recibido, por un lado, con mucho entusiasmo: “Fue un cambio total, los chicos re contentos de volver a la escuela, nosotros también”, recordaba una maestra de Neuquén. Sin embargo, por otro lado, a la vez supuso nuevos desafíos y numerosas dificultades para quienes volvieron a habitar las instituciones educativas. “La pandemia nos rompió todas las tradiciones” reflexionaba una docente mapuche, mientras describía cómo habían organizado la cotidianeidad en la institución cuando pudieron reunirse nuevamente con lxs estudiantes en el edificio escolar.

Numerosos protocolos ordenaron las jornadas en las escuelas: al ingresar a los edificios debía tomarse la temperatura corporal de adultxs y niñxs, así como asegurar la aplicación de alcohol en las manos. Una vez dentro de las aulas y patios, era necesario usar barbijos y cuidar la distancia entre las personas, lo que implicó incorporar reglas para usar los espacios: debían respetarse las marcas



Imagen 2. "Prohibido ingresar sin tapabocas". Puerta de entrada a una escuela primaria del Departamento de Orán (Salta). Fotografía tomada por Celeste Hernández en octubre de 2021.

ubicadas en el suelo, los límites establecidos entre zonas y las vías de circulación acordadas. En un principio también se organizaron subgrupos denominados "burbujas" para evitar que la totalidad de lxs niñxs asistan a la institución de manera simultánea.⁸ "La vuelta a la presencialidad fue un caos, armar las burbujas, usar barbijos", recordaba una docente salteña. Una compañera señalaba que las clases en esta modalidad implicaban más trabajo para cada docente, sobre todo en aquellos casos en los que debieron organizar distintos turnos, porque "lo que antes dabas en una sola clase ahora lo das en tres clases más pequeñas". A pesar del tiempo extra de trabajo que esta tarea insumía, esta misma docente planteó que, de esa manera, las clases eran un poco más personalizadas, lo que resulta muy positivo para ciertxs niñxs. "Yo soy maestra de primer grado y me doy cuenta de que hay niños que necesitan que estés mucho más encima y en el grupo más amplio se pierden" (entrevista telefónica, abril 2022).

La cercanía de los cuerpos preocupaba especialmente a lxs trabajadorxs de las instituciones educativas y mayormente a quienes se desempeñaban en el nivel inicial, quienes expresan que la gestualidad y la proximidad física es un

8 Se llamó de este modo al armado de subgrupos de estudiantes que asistían juntxs a los edificios escolares, en ciertos días y horarios. De este modo, se buscaba evitar reunir físicamente a la totalidad de la matrícula para impedir una mayor propagación del virus.

recurso imprescindible en el vínculo con sus estudiantes. Una docente mapuche destacaba la respuesta de lxs niñxs al mencionar que en un principio lxs notaba retraidxs y distantes, pero que al poco tiempo le habían “encontrado la vuelta” para sentirse más cómodxs y habían logrado incorporar el uso de barbijos.

Durante el 2021 en Neuquén, al igual que en Salta, los protocolos sanitarios impidieron reabrir los comedores en aquellas instituciones rurales que brindaban alimento. En lugar de almuerzo, muchas escuelas neuquinas solo pudieron entregar refrigerios a sus estudiantes y por eso mismo, redujeron el horario escolar de jornada extendida a media jornada. En Salta, hubo escuelas que armaron viandas para entregar al finalizar la jornada y otras que en consideración de las restricciones servían el almuerzo en los pupitres individuales y distantes entre sí dentro de los salones de clase.

Entre las dificultades que emergieron en este contexto, lxs docentes y autoridades identificaron que algunas familias no podían enviar a sus hijxs por falta de calzado o del tapabocas que era en ese momento obligatorio, entonces las escuelas asumieron la resolución de cada uno de este tipo de casos gestionando por su cuenta o solicitando permisos a los organismos de gobierno para adquirir los insumos necesarios. Como explicó una docente en referencia a la compra de tapabocas: “porque los nenes no tenían y no los podés dejar afuera” (docente, diciembre 2022). Además, lxs docentes advirtieron que tanto a las familias como a lxs estudiantes, les costaba muchísimo “sostener la rutina”. En el nivel inicial se remarcó la dificultad de las familias para llevar a sus hijxs cotidianamente a las escuelas, aún cuando la jornada escolar era de tres horas.

Lxs docentes entrevistadxs en una y otra provincia manifestaron su especial preocupación por los aprendizajes que, como iban verificando con el pasar de las semanas y meses, sus estudiantes no habían podido realizar desde sus casas y comunidades. En ese sentido, uno de los imperativos del personal docente, era lograr que lxs chicxs “se pongan al día” y logren “recuperar el tiempo perdido”. En las escuelas relevadas se dieron distintas estrategias para lograrlo, como convocar a grupos específicos de estudiantes a contraturno de su jornada o incluso los días sábados a “espacio de recuperación de contenidos”, reasignar tareas a docentes que se abocaran con exclusividad a realizar un acompañamiento personalizado de algunxs estudiantes que “necesitaban atención especial” o buscar el nombramiento de docentes de apoyo que pudieran trabajar en duplas pedagógicas.

A pesar del enorme trabajo por mitigarlos, los impactos de la pandemia se continúan verificando en el ámbito escolar al advertir por ejemplo, que las estrategias de continuidad pedagógica resultaron insuficientes para que lxs niñxs adquieran los contenidos, como manifestó una directora en Neuquén: “los que ahora están pasando a cuarto, es un drama, son los que sufrieron más la pandemia, porque no asistieron al nivel inicial, y se nota mucho. Tuvimos que extender la tarea de la maestra de apoyo, que está para tercero, también a cuarto grado” (entrevista, diciembre 2022).

Con el regreso a la presencialidad, el cuidado brindado por las escuelas, además de la educación comprendió también la continuidad en la atención a la salud y la alimentación, así como la contención afectiva. Como expresó una

maestra mapuche “en la escuela se habló mucho de cómo la habían pasado, del miedo a perder un ser querido” (entrevista virtual, 2022). Así, las escuelas debieron brindar además espacios de diálogo para contener emocionalmente a estudiantes y docentes, así como privilegiar actividades recreativas colectivas que facilitaran el encuentro y la convivencia diaria. En el caso de los directivos, a las tareas habituales de llenado de planillas y formularios se agregaron las gestiones de aprobación de protocolos en instituciones que no contaban con personal de maestranza (como registramos en Salta), las solicitudes de designaciones para cubrir cargos vacantes y los pedidos de arreglos de edificios, vehículos o caminos (que se dañan anualmente por las nevadas en Neuquén) para asegurar la tan esperada presencia de lxs chicxs en las aulas. Las responsabilidades que recayeron sobre directivos y docentes fueron cambiando durante los años relevados y en todos los casos fueron numerosas y demandantes. En ese sentido, no es menor señalar que una tarea que implicó semejante compromiso no se tradujo en recomposiciones salariales en ninguna de las dos provincias. Como explicó la directora de una escuela de la periferia de Pichanal: “Les pedís algo extra [a lxs docentes] y no pueden más, [...] no puedo exigir más cuando el básico docente es veinticinco mil pesos y el básico de maestranza cinco mil”.⁹

En los contextos relevados, el día a día en las instituciones escolares se encontró con otra serie de obstáculos que antecede en mucho a la pandemia y que se sumó al conjunto de desafíos afrontados. En Neuquén, las escuelas rurales de toda la provincia enfrentan serios problemas de infraestructura que hicieron muy compleja la vuelta a la presencialidad. Se trata sobre todo de un deterioro edilicio históricamente profundo y de las instalaciones de agua, gas y electricidad, que, a pesar de reclamos de larga data de lxs docentes, comunidades y del gremio docente se visibilizó recién en junio de 2021, cuando una escuela albergue de Aguada San Roque sufrió una grave explosión, en la que murieron dos obreros que estaban realizando reparaciones y quedó gravemente herida una docente. Recién entonces el gobierno provincial realizó inspecciones de los edificios escolares rurales, clausuró muchos de ellos e inició obras que, en algunos casos, para marzo de 2023, aún no se han completado.

Así, por ejemplo, la escuela de una comunidad mapuche cercana a San Martín de los Andes permanece clausurada y tienen que dictar clases en una iglesia de la ciudad y en un regimiento del ejército, lo cual implica que docentes y estudiantes recorran cotidianamente largas distancias. Lxs estudiantes son trasladadxs en furgonetas dispuestas por el estado provincial, pero la maestra mapuche debe gestionar su propio traslado. A su vez, las escuelas urbanas del oeste de la ciudad de Neuquén también atravesaron dificultades ante el reinicio de las clases presenciales por el deterioro de la infraestructura, una de ellas por ejemplo durante 2022 permaneció cerrada tres meses por problemas con la red de gas: “tuvimos que volver a trabajar como en la pandemia” (directora, diciembre 2022).

⁹ Tanto en la provincia de Salta como en la de Neuquén se realizaron intensos reclamos sindicales docentes durante el 2020 y el 2021.

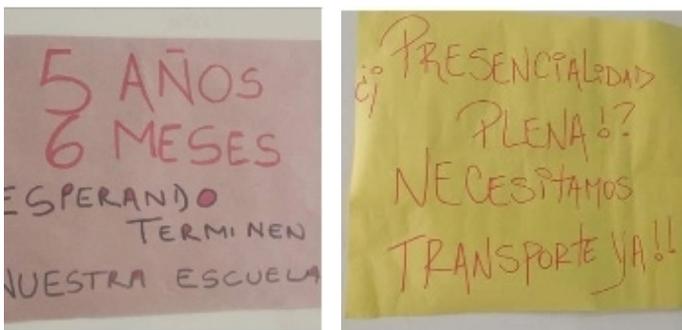


Imagen 3. Reclamo por escuela clausurada por desperfectos en la conexión de gas y por falta del servicio de transporte escolar. Huiliches -Neuquén, octubre de 2021. Comunicación personal a Andrea Szulc.

La falta de inversión en infraestructura también se hizo evidente en las escuelas salteñas visitadas. En particular, en aquellas ubicadas en zonas rurales y periurbanas el acceso al agua segura constituye un problema histórico que afecta a la calidad de la comida que se elabora en los comedores escolares y a la cotidianidad escolar, pues cuando se corta el agua, se suspenden las clases. En una de las escuelas ubicadas en una comunidad del Departamento de Orán fue llamativo el olor y la pérdida de residuos cloacales sobre la vereda de ingreso al establecimiento.

Otra gran dificultad que enfrentan las escuelas públicas de la provincia de Neuquén es la falta de nombramiento de docentes. Una de las escuelas urbanas en que investigamos, por ejemplo, logró que se apruebe un plan de jornada extendida para sexto y séptimo grado, pero no lo pudieron aplicar en una de las secciones de sexto “porque nos falta un docente. En el Consejo dicen que no hay presupuesto”. En el caso de una de las escuelas rurales, una docente mapuche mencionaba que había costado mucho volver a organizarse en 2021, entre otras cuestiones, porque había maestrxs que habían solicitado licencias y no se habían nombrado a docentes interinxs en esos cargos.

Como mostramos, ni la infraestructura deficitaria, ni la falta de docentes son dificultades novedosas para quienes sostienen la educación escolar en contextos de interculturalidad. Tampoco lo son las condiciones de vida de lxs estudiantes y sus familias, ni que la escuela sea la primera –y a veces la única– institución estatal que intenta responder cuando hay necesidades que atender. Menos extraordinario es que en estas instituciones, gran parte de lo que allí sucede dependa de la voluntad y del quehacer de sus trabajadorxs. Sin duda la pandemia y las medidas adoptadas para hacerle frente han tenido fuertes impactos en las dinámicas escolares y ha obligado a reformular los modos de acompañar las trayectorias educativas, pero también ha visibilizado las frágiles y vulnerables condiciones en que la educación escolar se desenvuelve, como si fuera una carrera de obstáculos. “¿A dónde va a quedar todo el esfuerzo que hicimos?”, expresaba una docente de nivel primario y terciario de una localidad salteña, “¿cómo capitalizar todo lo

que hicimos y aprendimos estos años?”, reflexionaba una docente mapuche en Neuquén. El recuerdo del enorme esfuerzo que habían realizado desde las instituciones educativas era compartido por quienes durante 2020 y 2021 habían asumido responsabilidades extraordinarias. Al sostenimiento de la continuidad pedagógica en forma artesanal y el acompañamiento y cuidado personalizado de cada alumnx en 2020, con magros recursos económicos y tecnológicos, le siguió otro año de muchas dificultades. Durante todo ese tiempo, el trabajo de docentes y directivos involucró muy distintas tareas que tensionaron los límites de los tiempos y espacios laborales, tanto como lo que entendían como propio de su rol y los sentidos y funciones correspondientes a las escuelas.

Al considerar específicamente cómo impactó la pandemia y las medidas gubernamentales, procesadas en cada provincia y en cada institución de variadas formas, en la educación intercultural bilingüe en contextos rurales, periurbanos y urbanos de Salta y Neuquén, es importante señalar cómo esta acumulación de dificultades deterioró de manera más pronunciada el desarrollo de esta modalidad. Por un lado, los nombramientos de estos cargos fueron más demorados que los de lxs docentes de grado, por lo menos en el caso de Neuquén. Por otro lado, esto confluye con la orientación general adoptada por casi la totalidad de instituciones de “recuperar lo perdido”, en la cual lo que aparece valorado como imprescindible son los contenidos mínimos, hegemónicamente consagrados, de “lengua y matemática”. Entonces, en los contextos interculturales en que trabajamos, observamos una profundización de la ya histórica postergación del enfoque intercultural y sus contenidos, una subordinación del área y de sus docentes que se ha registrado históricamente en estos y en muchos otros contextos (Henze y Davis, 1999; Hermes, 2005; Meek y Messing, 2007), contrapuesta a anuncios oficiales y modificaciones del organigrama ministerial que enuncian la jerarquización del área.¹⁰

A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos describir y analizar los roles que cumplieron las instituciones educativas durante la pandemia por COVID-19 y los desafíos afrontados con la vuelta a la presencialidad escolar, no solo para documentar aristas invisibilizadas de uno de los acontecimientos más significativos a nivel global, sino también para propiciar el debate sobre las experiencias formativas y la interculturalidad desde una mirada sobre las escuelas en contextos interculturales de Neuquén y Salta, espacios educativos que suelen desenvolverse económica, política, social y culturalmente en los márgenes.

Desde la perspectiva antropológica adoptada, el interés fue documentar las particulares maneras en que se hizo frente a la pandemia en las escuelas relevadas. Esto permitió distanciarnos de un abordaje evaluativo de las disposiciones

¹⁰ En Neuquén, por ejemplo, la “Dirección de enseñanza de lengua y cultura mapuche” pasó en 2019 a constituirse como “modalidad intercultural bilingüe”, pero no se nombró a lxs docentes mapuche faltantes, ni se extendió el programa a más comunidades, ni a las escuelas no ubicadas en comunidades oficialmente reconocidas.

de los organismos gubernamentales o que busque sopesar en qué medida fueron cumplidas por las instituciones y ciudadanxs. En su lugar, analizamos los modos concretos en que directivos, docentes, niñxs y sus familias afrontaron la difícil situación y las condiciones reales en que se accedió a las políticas de “continuidad educativa” y “regreso a la presencialidad”. Entendemos así, en consonancia con otrxs investigadorxs que es allí donde radica la posibilidad de garantizar (o no) al acceso a la educación (Diez et al., 2020) y de ahí la relevancia de su registro.

El trabajo etnográfico sostenido desde hace más de una década en el caso de Salta y en el caso de Neuquén más de dos décadas permite dimensionar las continuidades y los cambios que desató la pandemia de COVID-19 en las instituciones educativas y en las experiencias formativas de niñxs de pueblos originarios, así como también los desafíos que han quedado planteados para la educación intercultural.

En ese sentido, el trabajo realizado nos lleva a sostener que la pandemia ahondó la tendencia históricamente presente en estos contextos, en los cuales la escuela ha sido muchas veces el único “enclave” estatal (Díaz, 2001), a través del cual han ingresado a las comunidades de pueblos originarios políticas sanitarias, alimentarias y también iniciativas evangelizadoras (Szulc, 2009). Por un lado, se han renovado los interrogantes acerca del rol de las escuelas en un contexto que ha puesto a prueba la escisión construida a lo largo de la historia entre lo pedagógico escolar y el contexto social del que las escuelas forman parte. Esto fue así especialmente durante el ASPO, cuando las responsabilidades que lxs docentes asumieron se centraron en formas de cuidado y protección que por momentos relegaron la finalidad pedagógica, y aunque en un principio pudieran considerarlas como impropias de su rol, se les presentaron como ineludibles. Sin embargo, lejos de disolver las tensiones que esa distinción conlleva (Dussel y Southwell, 2005; Amilibia, 2021), las responsabilidades vinculadas a políticas asistenciales que recayeron sobre las escuelas durante la continuidad educativa y el posterior regreso a la presencialidad demandaron muchos esfuerzos de directorxs y docentes, que aunque comprendieron su relevancia, se preguntaban en ocasiones por su pertinencia. Al mismo tiempo, y en particular cuando el retorno a las instituciones allanó algunos de los obstáculos para enseñar y aprender, la preocupación centrada en “recuperar contenidos” ocupó a muchxs maestrxs y soslayó otras dimensiones de las vidas de lxs niñxs y sus familias que difícilmente encontraron espacios alternativos a la escuela para su atención.

Por otro lado, a nivel cotidiano, tal centralidad de las escuelas, también ha generado que las experiencias formativas de lxs niñxs de pueblos originarios dependan en gran medida de la voluntad y predisposición que tengan, o no, lxs directorxs y docentes. En el escenario del ASPO y DISPO, como luces y sombras, sobresalió el comprometido trabajo de gran parte de lxs docentes y autoridades que con gran esfuerzo personal y colectivo “le pusieron el cuerpo” a la emergencia, mientras en otros tantos casos, por muy diversas razones, esto no fue así.

La apuesta de este artículo fue poner en diálogo las experiencias registradas en espacios geográficamente distantes, tanto entre sí como de la región central del país, donde, con marcadas diferencias y en constantes tensiones, la

educación en contextos de interculturalidad sigue revelándose como un campo en disputa. Los materiales presentados permiten entonces cuestionar los discursos educativos que ven la escolarización como un lugar descontextualizado, libre de tensiones sociales, políticas, culturales (Giroux, 1997). Este texto revela así, cómo las experiencias formativas de niñxs indígenas se desenvuelven en este conflictivo escenario, signado por relaciones asimétricas de poder que históricamente han ubicado a los pueblos originarios en una posición material y simbólicamente subordinada (Briones, 2005; Hirsch y Gordillo, 2010), que hasta el momento no se ha logrado revertir, y que la pandemia, como “crisis reveladora” dejó crudamente en evidencia. Como imagen elocuente al respecto, pensemos en lxs auxiliares bilingües que en el caso de Salta tienen asignadas solo tareas de limpieza. Pues como hace tiempo diversxs colegas plantean, la diversidad se entrelaza fuertemente con múltiples desigualdades a las que debemos también atender de forma integrada (Neufeld y Thisted, 1999; Bordegaray y Novaro, 2004; Colangelo 2005), particularmente a partir de los procesos de descentralización, segmentación y focalización de las políticas públicas, entre ellas la educación, desde las transformaciones inauguradas por el neoliberalismo conservador de la década de 1990 (Grassi, Hitze y Neufeld, 1994). Como ha sido analizado para el caso de niñxs migrantes en provincia de Buenos Aires (Diez et al., 2020) y también respecto de niñxs indígenas de la región nordeste del país (Enriz, García Palacios y Hecht, 2021), las medidas gubernamentales para enfrentar la pandemia de COVID-19 agravaron la deuda histórica para con los pueblos originarios, “así como puso de manifiesto los aspectos en común con el deterioro progresivo de las condiciones de vida de las mayorías populares del país.” (Diez et al., 2020, p.43)

En el caso de la EIB –que ha ganado consenso tanto en nuestro país como internacionalmente (López, 2006) y ha sido reconocida en Argentina como derecho en la Constitución Nacional y en tratados internacionales como el Convenio 169 de la OIT–, los materiales etnográficos dan cuenta de cómo en la práctica se profundizó su postergación, ante una marcada focalización de la enseñanza en las asignaturas dedicadas a conocimientos hegemónicamente valorados como más relevantes desde una matriz colonial aún presente.

También, en contraposición con esa tendencia, pudimos advertir cómo el esfuerzo de lxs docentes de pueblos originarios, más aún cuando lograron articularse con lxs demás docentes e involucrar a las autoridades de la institución, tuvo en algunos casos un valioso impacto en las experiencias formativas de lxs niñxs, más allá de tan adversas circunstancias. En los casos que aquí abordamos ha sido así, desde la misma práctica docente y desde abajo, que la educación intercultural, en algunos contextos ha resistido el deterioro ocasionado por la pandemia y las medidas oficiales para enfrentarla. Estos casos excepcionales emergen como destellos de que otra interculturalidad –más significativa, participativa, vivencial, recíproca, realmente reconocida e impulsada– es posible.

Referencias Bibliográficas

Aliata, S., Brosky J., Cantore A., Enriz N., García Palacios M., Golé C., Hecht A. C., Medina M., Padawer A. y Rodríguez Celín M. L. (2020). *La Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19* [Informe técnico]. Buenos Aires, Red de Investigaciones en Derechos Humanos, Orientada a la Solución de Problemas (RIOSP-CONICET). <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf>.

Amilibia, I. (2021). *Trabajo Social y escuelas: caminos de la profesión en instituciones educativas*. Espacio Editorial.

Bordegaray, D. y Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 101-119. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4481>

Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En Briones, C. (ed.) *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad* (11-43). Antropofagia.

Cantore, A., Vera, A., Gnas, C., Enriz, N., Fernández, R. y Aranda, S. V. (2020). "La Educación Intercultural Bilingüe frente a la pandemia en Misiones". En Hecht, A. C., Rockwell, E. y Ames, P. (Coords) (2020). *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (II)*. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V3_Educacion-en-la-diversidad_N2.pdf.

Casimiro Córdoba, A. V., Flores, M. E. y Ossola, M. M. (2021). Experiências dos professores bilíngües guarani, chané e tapiete de Salta no noroeste da Argentina no contexto da pandemia. *Albuquerque: revista de história*, 13(25), 82-104.

Colangelo, M. A. (2005). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*. <http://www.bnm.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>.

Colángelo, M. A., Hernández, M. C., Davio, S., García, A. P., Garzaniti, R., Giudice, L., Rivas, S., Pallerio, A. y Vallejos, M. (2020). Pensando (con) las infancias y el cuidado en tiempos de pandemia. *Margen, Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Dossier La Intervención en Lo Social en Tiempos de Pandemia*. <https://www.margen.org/pandemia/textos/pensando.pdf>

Constitución de la Nación Argentina (1994). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>. Acceso 20/2/2023.

Convenio Número 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf. Acceso 20/2/2023.

Decreto N.U. 1281/19 de la Provincia de Salta (2019). <https://www.consejosalta.org.ar/wp-content/uploads/DECRETO-1281.pdf>. Acceso 1/3/2023.

Decreto N.U. 140/2020 de la Provincia de Salta (2020) <https://boletinoficial-salta.gob.ar/instrumento.php?cXdlcnR5dGFibGE9THw4MTg1cXdlcnR5>. Acceso 1/3/2023.

Díaz, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila.

Diez, M. L., Hendel, V., Martínez, M. L. y Novaro, G. (2020). Desigualdad, migración y educación en tiempos de pandemia. En Hecht, A. C., Rockwell, E. y Ames, P. (Coords) (2020) op. cit.

Dussel, I. y Southwell M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. *El Monitor (4) Dossier: Cuidar enseñando*. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Enriz, N., García Palacios M. y Hecht A. C. (2021). Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de covid-19. *Revista Ciencia y Cultura*, 25(46), 89-108. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2077-33232021000100005&script=sci_arttext

Giroux, H. (1997). Cultural studies and the discourse of critical pedagogy. En Grossberg, L., Nelson C. y Treichler P. (Eds): *Cultural Studies* (199-212). Routledge.

Grassi, E., Hintze, S. y Neufeld, M. R. (1994). *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio editorial.

Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en argentina: Un panorama actual, *Ciencia e interculturalidad*, 16(1), 20-30.

Hecht, A. C., Enriz, N., García Palacios, M., Aliata, S. y Cantore, A. (2018). 'Yo quiero estudiar por mi comunidad'. Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 105-122.

Hecht, A. C., García Palacios, M. y Enriz, N. (2021). Pudimos seguir adelante a pesar de las dificultades. *Albuquerque: revista de historia*, 13(25), 63-81. <https://doi.org/10.46401/ardh.2021.v13.12476>

Hecht, A. C., Rockwell, E. y Ames, P. (2020). *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (II)*. Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.clasco.org/wp-content/uploads/2020/07/V3_Educacion-en-la-diversidad_N2.pdf.

Henze, R y Davis, K. (1999). Authenticity and Identity. Lessons from indigenous language education. *Anthropology and Education quarterly*, 30(1), 3-21.

Hermes, M. (2005). Maíngan is just a misspelling of the word wolf. *Anthropology and Education quarterly*, 36(2), 43-56.

Hernández M. C. (2020). De espacios y tramas: Re-pensar la especialidad infantil en tiempos de pandemia. *Desidades, revista electrónica de difusión de la Infancia y Juventud*, de la Universidad Federal de Río de Janeiro. (28).

http://desidades.ufjf.br/es/featured_topic/de-espacios-y-tramas-re-pensar-la-espacialidad-infantil-en-tiempos-de-pandemia/

Hernández, M. C., García Palacios M., Enriz N., Szulc A., Leavy P. y Hecht A. C. (2022). Infancias indígenas durante la pandemia de Covid-19 en Argentina. *III Jornadas sobre democracia y desigualdades*. Universidad Nacional de José Clemente Paz.

Hernández M. C., Vallejos M., Colángelo M. A., García A., Giudice L., Pallero A. y Rivas, S. (2021). Niñeces, cuidados y espacialidad. Reflexiones durante y después del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19 en Argentina." *Entredichos. Intervenciones y debates en Trabajo Social*, Dossier N° 13. Interpeladas por la pandemia: apuntes sobre infancias, juventudes y ciudades.

https://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2021/12/Dossier_Interpeladas-3.pdf

Hirsch, S. y Gordillo, G. (2010). La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. En Hirsch, S. y Gordillo G. (Comps), *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en Argentina* (15-38). La Crujía.

Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). *La educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Noveduc.

Hirsch, S. y Soria, M. (2020). Educar en comunidades guaraníes en tiempos

de pandemia. En Hecht, A. C., Rockwell, E. y Ames, P. (2020). Educar en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia (II). Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/07/V3_Educar-en-la-diversidad_N2.pdf.

Leavy, P. (2019) Entre las fincas y la escuela bíblica... o policial. Un análisis etnográfico sobre el cuidado infantil en contextos rurales de Orán, Salta. *Runa*, 40(2), 75-91.

López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. *Qinasay. Revista de Educación Intercultural Bilingüe*, (4), 81-100.

Meek, B. y Messing J. (2007). Framing Indigenous Languages as Secondary to Matrix Languages. *Anthropology & Education Quarterly*, 38(2), 99-118.

Ministerio de Economía y UNICEF (2021). *Desafíos de las políticas públicas frente a las crisis de los cuidados. El impacto de la pandemia en los hogares con niñas, niños y adolescentes a cargo de mujeres*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/desafios-politicas-cuidados-hogares-a-cargo-de-mujeres>. Acceso 23/2/2023.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica-Informe Preliminar Encuesta a Equipos Directivos, Docentes y Familia*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica>. Acceso 23/2/2023.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (1999). “*De eso no se habla*”... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba.

Niñez Plural. (2020). Las infancias ante el COVID-19: Reflexiones y desafíos desde las ciencias sociales, 2020. https://mailchi.mp/9fa3f9f588f5/x272wf522n?bclid=IwAR-2qbdVni60etSbq-ERB2N7FrmUttfQI4g_oQGULj5h3rTD5YMJlxTYctdV0.

Niñez Plural y Proyecto UBACyT “Interculturalidad y educación en comunidades toba/qom y mbyá-guaraní de Argentina”. (2021). “Cuidados y escolarización de las infancias argentinas en tiempos de pandemia”. *AFIN*, (126). https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinSPA/afin_a2021m1n126iSPA.pdf

Peschel-Paetzold, J. (2008). El programa de maestros especiales de Cultura e idioma Mapuche como puesta en práctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia del Neuquén (Argentina). *Indiana*, 25, 143-167. <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/indiana/article/view/1959>.

Petz, I. (2010). Pueblos originarios, estados provinciales y educación. Un análisis comparativo de las políticas y prácticas educativas en contextos de diversidad sociocultural en Salta y Formosa. En: Hirsch, S. y Serrudo, A. (Comps): *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Noveduc.

Proyecto British Academy GCRF (2021) “Infancias diversas y desigualdades educativas en Argentina a partir de la Pandemia / Diverse Childhoods and Educational Inequalities in Argentina”. Informe Técnico “Infancias, diversidades y pueblos indígenas. Análisis de las plataformas digitales y materiales pedagógicos elaborados en Argentina en 2020 para la continuidad educativa escolar durante la pandemia de COVID-19”. Elaborado para la Red de Investigaciones en Derechos Humanos de CONICET. Disponible en <https://redderechoshumanos.conicet.gov.ar/download/informes/Informe-en-Plantilla-Final.pdf>.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Seguimos educando (2020). Presentación. En *Cuadernos Seguimos Educando para estudiantes de Nivel Primario*. <https://www.educ.ar/recursos/151358/seguimos-educando-cuadernos>. Acceso 10/2/2023.

Zsulc, A. (2009). Becoming Neuquino in Mapuzugun (Mapuche language): Teaching Mapuche Language and Culture in the Province of Neuquén, Argentina. *Anthropology and Education Quarterly*. 40(2), 129-149.

Zsulc, A. (2020). Encuentros y desencuentros en el diseño e implementación de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia del Neuquén, Argentina. Una mirada antropológica. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, (116), 113-135.

Zsulc, A. (2021). “Situación de la niñez y adolescencia indígena en Argentina”, para el informe “Análisis de situación de la niñez y la adolescencia en Argentina 2020” (SITAN), FLACSO-Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). <https://www.unicef.org/argentina/informes/estado-de-la-situacion-de-la-ninez-y-la-adolescencia-en-argentina-2021>

UNICEF (2020). *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes*, <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/2-EncuestaRapida-educacion>. Acceso 23/2/2023.

UNICEF (2021a). *Encuesta de percepción y actitudes de la población. El impacto de la pandemia de COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes. Cuarta Ronda//Informe de resultados*, <https://www.unicef.org/argentina/media/11316/file/Encuesta%20de%20percepci%C3%B3n%20y%20actitudes%20de%20>

la%20poblaci%C3%B3n.%20El%20impacto%20de%20la%20pandemia%20COVID-19%20en%20las%20familias%20con%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes..pdf. Acceso 23/2/2023.

UNICEF (2021b). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19. Resumen ejecutivo*. <https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/Efectos-salud-mental-ninias-ninos-adolescentes-COVID19>. Acceso 23/2/2023.

Alfabetización digital y educación intercultural

Jóvenes indígenas en contexto de virtualización
de la educación superior



por **María Macarena Ossola**
y **Gonzalo Víctor Humberto Soriano**

María Macarena Ossola

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
CONICET- Universidad Nacional de Salta, Argentina
<https://orcid.org/0000-0001-7222-7464>
macossola@gmail.com

Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades.
CONICET- Universidad Nacional de Salta, Argentina
<https://orcid.org/0000-0003-0076-453X>
gvhsoriano@gmail.com

RESUMEN

El presente escrito analiza las trayectorias escolares de jóvenes indígenas universitarios/as en contexto de virtualización de la educación superior. Tales experiencias se enmarcan en un trayecto formativo bilingüe (wichi/español) destinado de manera exclusiva a miembros del pueblo indígena wichi. A partir de relatos de experiencias y de resultados obtenidos a través de una encuesta, indagamos sobre el acceso a la conectividad y su impacto en los procesos de escolarización en este sector poblacional. Al respecto, consideramos que, por un lado, la brecha digital se constituye en un nuevo impedimento para el acceso a los derechos y el ejercicio de la ciudadanía entre los pueblos indígenas; por otro lado, la virtualización de la educación, promueve otra forma de vinculación con la universidad desplegando nuevos recursos cognitivos y creativos, y habilitando otras habilidades y conocimientos en los/as estudiantes indígenas.

Palabras clave: jóvenes indígenas, educación superior, alfabetización digital, educación intercultural, virtualización.

Digital literacy and intercultural education.

Indigenous youth in the context of virtualization of higher education

ABSTRACT

This paper analyzes the school trajectories of young indigenous university students in the context of virtualization of higher education. These experiences are part of a bilingual training course (wichi/spanish) designed for members of the Wichi indigenous people. Based on reports of experiences and results obtained through a survey, we inquire about access to connectivity and its impact on schooling processes in this population



sector. In this regard, we consider that, on the one hand, the digital divide constitutes a new impediment to access to rights and the exercise of citizenship among indigenous peoples; On the other hand, the virtualization of education promotes another form of link with the university, deploying new cognitive and creative resources, and enabling other skills and knowledge in indigenous students.

Keywords: indigenous youth, higher education, digital literacy, intercultural education, virtualization.

RECIBIDO: 20 de marzo de 2023

ACEPTADO: 22 de mayo de 2023

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Ossola, M. y Soriano, G. (2023). Alfabetización digital y educación intercultural. Jóvenes indígenas en contexto de virtualización de la educación superior. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 220-233.

Introducción

Este artículo presenta el análisis de las trayectorias escolares de jóvenes indígenas universitarios/as en contexto de virtualización de la educación superior. Recuperamos las experiencias de algunas/os estudiantes de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia, que se dicta en la Universidad Nacional de Salta (Argentina).¹ La estrategia de investigación utilizada es mixta. Realizamos trabajo de campo (presencial y virtual) y apelamos a los resultados de una encuesta, llevada a cabo en el marco de una asignatura de la Diplomatura. A partir de estos datos indagamos sobre el acceso a la conectividad y su impacto en los procesos de escolarización en este sector poblacional.

El artículo se desarrolla en seis apartados que articulan análisis y reflexiones acerca de las brechas digitales, el acceso a los derechos y el ejercicio de la ciudadanía entre los pueblos indígenas. Así, a partir de prácticas singulares y situadas el artículo propone visibilizar las tramas de las desigualdades que los/as jóvenes wichí atraviesan durante su cursado, como así también exponer el despliegue de habilidades y conocimientos que promueve la Diplomatura.

Sociedad de la información, virtualización y educación superior

Estamos viviendo una revolución tecnológica –de la información y la comunicación– que conlleva una radical transformación sociocognitiva capaz de afectar, prácticamente, a todos los aspectos de nuestra vida. Las tecnologías y los nuevos medios están cambiando los modos de conocer, de relacionarse, de ver, de aprender; hacen surgir nuevos lenguajes y nuevas formas de economía, de experiencia y de cultura (Peñarín Beristain, 2007). En tal sentido,

Las posibilidades de acceso a la información se abren y multiplican en formas con frecuencia muy atractivas y accesibles, sobre todo para quienes, como los jóvenes, se incorporan fácilmente a los nuevos desarrollos de estas tecnologías. Esto habilita nuevos interrogantes acerca de qué capacidades permiten a los jóvenes utilizar la información de modo que incremente sus recursos cognitivos y creativos, les abra posibilidades sociales, profesionales, etc. (Peñarín Beristain, 2007, p. 334)

1 En adelante UNSa.

En este contexto, la educación formal está sometida a una particular tensión entre las formas tradicionales de transmisión de conocimientos y la adaptabilidad a los entornos virtuales. En lo que refiere al desarrollo y ejecución del currículum digital, es posible advertir que las instituciones educativas se han visto llamadas a revisar los métodos de enseñanza utilizados históricamente y, frente a ello, a analizar los alcances pedagógicos tanto de los/as docentes como de los/as estudiantes. En esta búsqueda de nuevas oportunidades de acceso al conocimiento, el reto inminente para el sector educativo se presenta en la construcción de contenidos que atienda a la población destinataria, las temáticas a ser abordadas, las formas de evaluación, la capacidad interactiva de docentes y estudiantes con los medios tecnológicos, las condiciones y disponibilidad material de las instituciones, entre otros aspectos.

La pandemia por coronavirus y las consecuentes medidas de cierre de las instituciones educativas forzó la virtualización de los vínculos pedagógicos durante 2020, lo que afectó a todos los niveles de la educación formal: desde las salas de nivel inicial hasta los posgrados universitarios se reconvirtieron al formato virtual, con diversas situaciones de contacto previo con la virtualidad. Es decir, que aquellas herramientas digitales que ya existían pasaron a ocupar un lugar central en la medida en que solucionaron un problema que no se presentaba anteriormente (Narodowski y Campetella, 2020).

En el caso particular de la educación superior universitaria en la Argentina, en el marco de la autonomía que tienen, todas las casas de estudios del país fueron tomando la decisión de virtualizar la cursada a partir de marzo de 2020. Esto repercutió de manera desigual entre las universidades y, dentro de las mismas se expresó la *brecha digital* entre los/as estudiantes que tenían computadora y conexión a internet y aquellos/as que no.

Un estudio realizado en universidades del nordeste argentino realizado por la Federación de Docentes de las Universidades señala que la calidad y el nivel de la conexión local difiere según la región de que se trate. Es decir, hay muchas variables que influyen en la educación a distancia, lo que hace que no sea igual para todos/as (Spampinato, 2020). El informe indica que en el Nordeste argentino “las conexiones de banda ancha por cada 100 hogares se ubica en torno a 35%, 20% menos que en el promedio nacional y apenas un tercio de la cantidad de conexiones fijas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Spampinato, 2020, s/p). De manera específica, se asienta en la relación desigual que existe en las zonas geográficas del país en materia de calidad de internet, infraestructura de conectividad y acceso a dispositivos tecnológicos. De acuerdo a esto, los/as jóvenes de esta región, además de contar con solo un dispositivo tecnológico, hacen uso de servicios de internet inestables que los/as llevan a constituir escenarios disímiles.

El informe destaca que la brecha tecnológica castiga doblemente a los/as estudiantes “provenientes de hogares pobres, quienes ya debían superar obstáculos para acceder a la educación superior y que, en circunstancias de aislamiento, cuentan con menos herramientas para permanecer y tener un buen desempeño en las universidades” (Spampinato, 2020, s/p). De esta manera, consideramos

que es pertinente abordar las *brechas digitales para el acceso a la educación superior* tomando en cuenta la situación generalizada de pobreza, precarización laboral, disminución de ingresos de los hogares y el afianzamiento de la desigualdad social, fenómenos profundizados por la pandemia por COVID-19.

Alfabetización y brechas digitales entre los/as jóvenes

La *alfabetización digital* alude a las competencias comunicativas y culturales que requiere la participación en los medios digitales entre las que se incluyen las redes sociales (Cope y Kalantzisk, 2000, en Gordo López et al., 2018). Lejos de remitir a la adquisición de competencias específicas (como lo es la lectoescritura), esta acción conlleva reconocer que las tecnologías digitales no son una mera herramienta que sencillamente se domine o no. Más bien, constituyen un nuevo entorno o medio.² De tal modo, no se presentan como elementos que tienden a sustituir unos medios por otros más eficaces (como sucedió con la pluma por el bolígrafo), sino más bien asumen una nueva articulación cambiante, de viejos y nuevos medios (Fernández Enguita y Vázquez, 2016, en Gordo López et al., 2018),

a) La perspectiva “arriba-abajo” plantea que los alfabetismos digitales forman parte de las competencias y las prácticas necesarias para participar de lleno en los nuevos entornos sociales. Entre las adscripciones a esta perspectiva destaca la del *lobby* digital (integrado por multinacionales, agencias de investigación y marketing e incluso Estados y organizaciones internacionales).

b) La segunda, conocida como la perspectiva “abajo-arriba”, más orientada a las diferencias sociales, se caracteriza por su interés en las dimensiones emocionales e intelectuales de la alfabetización digital que tienen lugar fuera de la educación formal y no formal. Esta perspectiva prevalece hoy en día en las ciencias sociales y educativas.

Por su parte, las *brechas digitales* permiten pensar cuáles son los elementos que alejan a las poblaciones del acceso e interacción en los ecosistemas virtuales. En la actualidad, se destaca la existencia de tres tipos de brechas (Gordo López, et al., 2018),

- 1) En primer lugar, nos encontramos con la “brecha primaria” o “brecha de acceso”. Es aquella que separa a las personas que tienen acceso a las tecnologías y medios digitales de aquellas que no lo tienen.
- 2) “Brecha secundaria” o “brecha de uso”. Toma en cuenta la dimensión cualitativa de los usos de los nuevos medios y tecnologías digitales.
- 3) “Tercera brecha”. Se trata de la brecha escolar y expresa el desfase que afecta a la propia institución escolar que, en ocasiones, presenta resistencias a la introducción de dinámicas de aprendizaje asociadas a las nuevas tecnologías.

2 El proyecto de la Diplomatura expresa que dicho Consejo alberga miembros de las comunidades wichi de las provincias de Salta, Formosa y Chaco. El mismo se encuentra “organizado desde la lógica propia de este pueblo, y acompañado por tres instituciones asesoras: la asociación civil TEPEYAC- ENDEPA (*Equipo Nacional de Pastoral Aborígen*), ASOCIANA (Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana en el Norte Argentino) y el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) de doble dependencia CONICET-Universidad Nacional de Salta” (Ossola, 2020, pp. 30-31).

Es importante destacar que en el análisis de las brechas digitales se ha pasado de la preocupación por una división binaria (poder conectarse o no poder hacerlo) a una preocupación por la complejidad de las habilidades o alfabetismos digitales, así como los distintos usos vinculados a los entornos digitales (Pearce y Rice, 2017, en Gordo López et. al., 2018, p. 53). Asimismo, es relevante reconocer la importancia que tiene esta temática para correlacionar las trayectorias escolares de los/as jóvenes con los nuevos entornos digitales y, en un sentido más amplio, para conocer sus nuevos modos de sociabilidad digital. De tal modo, el abordaje de estos nuevos entornos supone considerar que los actuales procesos de socialización se encuentran mediados no sólo por su uso en ámbitos formales, como son las instituciones educativas, sino también por el creciente protagonismos que estos asumen en otros escenarios fuera de ellas, por ejemplo, en salas de juegos con video y/o audio llamadas “en línea”.

Por último, resulta llamativo el marcado sesgo sociocultural que presentan las investigaciones en esta área: “la mayoría de sus estudios, de corte etnográfico, están basados en las experiencias de los/as adolescentes y jóvenes de clases medias, reproduciendo, de este modo, los enfoques de la cultura hegemónica” (Gordo López, et. al., 2018, p. 53). Esto es particularmente relevante para nuestro caso de estudio, ya que son pocos los antecedentes sobre la alfabetización y las brechas digitales entre jóvenes indígenas en Argentina.

Juventudes indígenas y entornos virtuales

Todo lo anterior tiene un matiz particular al referirse a los/as jóvenes indígenas, quienes conforman uno de los sectores más excluidos en las sociedades latinoamericanas. Como concepto contemporáneo, la juventud asume un elemento emergente: “el acceso (desigual) a internet como un espacio ubicuo donde las juventudes están transitando desde múltiples espacios de sociabilidad” (Meneses, 2020, p. 196). En este sentido, dicha categoría, en particular la cuestión de lo juvenil indígena, deriva de una construcción sociodigital espacial y temporalmente situada.

Desde hace varias décadas se plantea que los procesos migratorios y la mayor escolaridad son elementos importantes para situar las experiencias juveniles. En los tiempos actuales se reconoce que, para comprender estas experiencias, es importante tomar en cuenta los desiguales accesos y apropiaciones de artefactos/dispositivos digitales desde los que se conectan los/as jóvenes a las múltiples plataformas en internet. En este escenario,

lejos de situarlos [a los/as jóvenes] desde una dinámica tecnociclista, sus conexiones y desconexiones se refieren también al desigual acceso a la educación, al trabajo y a los bienes materiales y simbólicos, es decir, son resultado de sus condiciones sociales; de allí que los capitales sociodigitales son desiguales, pero también perfila las maneras en que las diversas juventudes están produciendo múltiples significados y sentidos desde experiencias localmente situadas, como es el caso de las y los jóvenes universitarias indígenas y afrodescendientes”. (Meneses, 2020, p. 196)

Este autor encuentra que lo que denominamos anteriormente la primera brecha digital (la capacidad de conectarse o no hacerlo) es lo que signa, en primera instancia, las experiencias sociodigitales de los/as jóvenes indígenas. Meneses estudia las experiencias con internet entre jóvenes indígenas en México y Colombia. En sus trabajos da cuenta de que una primera gran diferenciación proviene de los espacios caseros: tener internet o no. Al respecto, sostiene que “no contar con internet puede representar estar desconectado de las dinámicas en presente continuo en el intercambio de información académica. La co-presencia digital permite trabajar colaborativamente en línea, así como apropiarla para el ocio en distintas plataformas digitales” (Meneses, 2020, p. 203).

No obstante, el autor llama la atención acerca de las diferentes estrategias que utilizan los/as jóvenes para participar del ecosistema digital. Una de ellas es la de “robar internet”: “en Huatulco, aunque no es homogéneo, existen universitarias que conocen y se apropian de distintas aplicaciones para burlar las contraseñas y colgarse de la red, aunque la eficacia de este recurso es relativa dado que los vecinos pueden cambiarlas constantemente” (Meneses, 2020, p. 203). Es decir, a partir del despliegue de este tipo de estrategias logran “formar parte” del mundo virtual, tanto para necesidades afectivas como académicas, políticas, de ocio, etc.

Por otra parte, la metodología etnográfica mixta (presencial y en línea) que adopta Meneses en su trabajo de investigación se convierte en una referencia para proyectar las investigaciones antropológicas en contexto de virtualización de la educación. Uno de sus aciertos es realizar una genealogía de los dispositivos con los que los/as jóvenes han contado durante su vida (celular, pc, *tablet*), como así también de las posibilidades de conectividad que acompañaron en cada momento el uso de tales dispositivos. De este modo encuentra que

la correlación entre edad e inicio de navegación indica que, cuanto más tarde se comience a navegar, más posible será que surjan miedos y fobias por enfrentar. Pero la edad debe articularse con las precariedades que se enfrentan: no tener computadora e internet en casa, ni celular inteligente, y vivir en contextos donde no se tenga señal. La iniciación en el uso del celular está vinculada con la posesión, a diferencia del computador de escritorio o personal, que puede ser compartido o rentado. (Meneses, 2020, p. 205)

En estos contextos, un momento clave y necesario para incrustarse en la red móvil a través del celular inteligente lo constituye la etapa universitaria. Es decir, en muchos casos, el paso de celulares “tradicionales” a los celulares inteligentes se produce al llegar a la universidad. Meneses encuentra que contar con un celular inteligente entre los/as universitarios/as indígenas es muy importante, de lo contrario esto supone una desventaja en tanto constituye “el medio por el que se pueden comunicar con sus pares y que les permite estar al día para las actividades grupales o individuales” (Meneses, 2020, p. 206). Del mismo modo, aparte del uso que se le asigna para la cuestión escolar, el celular también es empleado para realizar otras acciones como jugar y/o navegar por redes sociales.

Algo frecuente entre los/as jóvenes indígenas universitarios/as es la clara diferencia que realizan entre el uso y la apropiación del celular con respecto a la

computadora: mientras el primero es un artefacto que ocupan para múltiples actividades, pero destaca para cuestiones de ocio, la computadora es un artefacto valorado principalmente por ser una herramienta fundamental para cuestiones académicas. Por ello, para quien no cuenta con una computadora, el celular inteligente se convierte en un instrumento multifuncional que resuelve en parte la precariedad (Meneses, 2020).

Formación académica bilingüe (wichí/español) en contexto de virtualidad

En el año 2019, la Facultad de Humanidades aprueba el proyecto para la creación de la “Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia” a través de la Resolución H. N° 2156/19. Esta propuesta surge a partir de la demanda concreta del Consejo Wichí Lhämtes,³ que solicita la formación de jóvenes y adultos en materia de Derechos y Acceso a la Justicia. La carrera tiene como demanda prioritaria dar cumplimiento al “reconocimiento de los derechos al uso y la promoción de la lengua indígena en todos los ámbitos que afecten a sus habitantes” (Resolución H. N°: 2156/19, p. 2). Por esta razón, la Diplomatura asume una perspectiva “pluralista, intercultural e interdisciplinar” con el objetivo de formar intérpretes y traductores bilingües capaces de optimizar el acceso a la justicia y fortalecer la promoción y la efectivización de los derechos del pueblo wichí.

La concreción de la Diplomatura es una respuesta institucional frente a la demanda del Pueblo wichí, pues este se encuentra atravesado por una trama de desigualdades sociales y culturales en el acceso a la justicia. En este aspecto, en el contexto latinoamericano los Derechos Indígenas conviene potenciar el desarrollo integral de la pluriculturalidad que albergan estos pueblos. Frente a esto, las políticas educativas cimentadas en horizontes de luchas entre desiguales asumen el máximo de democracia al impulsar acciones a un proceso de institucionalización. En este aspecto, la efectivización de la Diplomatura en la UNSa constituye el vehículo y motor para la reivindicación de derechos históricamente invisibilizados.

El dictado de este trayecto formativo estuvo pensado para los años 2020-2021 en la sede del Consejo Wichí Lhämtes, departamento Rivadavia, Salta. Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19, dicha instancia se tuvo que postergar dando inicio formal en el mes de noviembre del año 2021⁴ a través de clases virtuales sincrónicas y asincrónicas. En 2022 y 2023, se opta por un régimen semi-presencial, continuando con la primacía de las clases virtuales. La carrera inicia con cuarenta estudiantes, los/as cuales pertenecen al

3 El día 12 de noviembre del 2021 se realizó el inicio formal del cursado de la Diplomatura. Dicha instancia fue de manera virtual a través de la plataforma Zoom y transmitido en vivo por YouTube. Estuvieron presentes representantes del Consejo Wichí Lhämtes, las/los estudiantes y docentes de la carrera y autoridades de la Facultad de Humanidades, la Universidad Nacional de Salta y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. El registro del evento se encuentra disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=_XXrtKn93Bs.

4 Los Departamentos mencionados se encuentran ubicados al norte de la provincia de Salta.

pueblo wichí, viven en comunidades asentadas en la provincia de Salta y son bilingües (wichí y español).

Entonces, a partir de la demanda del pueblo wichí, la construcción de la carrera supuso la adecuación de ciertos saberes a impartir a las lógicas de funcionamiento establecidas por la universidad. Ello implicó habilitar espacios de diálogo y búsquedas comunes en la universidad proyectando un modelo de educación intercultural. Esta apuesta dio forma a la organización curricular de la Diplomatura en doce asignaturas distribuidas en tres módulos a desarrollarse en dos años: I. Jurídico, II. Cosmovisión wichí y III. Lengua.

En este marco, las asignaturas hacen uso de diversos recursos a fin de posibilitar el abordaje de los contenidos y procurar la participación activa de los/as estudiantes. La implementación de cartillas y módulos de trabajo con resoluciones de consignas y/o situaciones que ejemplifiquen los contenidos son uno de los dispositivos más utilizados. En el trabajo sincrónico, la utilización de plataformas informáticas promueve otro tipo de vinculación entre el contenido, los/as docentes y los/as estudiantes. Un ejemplo de ello es el empleo de la herramienta informática “Padlet” que deriva la construcción colectiva de diversas problemáticas, temáticas de estudio y/o demandas por las que atraviesa el pueblo wichí.

En el transcurso del año, las medidas sanitarias contra la COVID-19 se fueron flexibilizando lo que dio apertura a nuevas formas de intervención en la carrera. Esto implicó redefinir las estrategias de trabajo que se venían desarrollando hasta el momento, considerando una serie de elementos que imposibilitaba el dictado de clases desde una presencialidad plena. El trabajo mancomunado con las instituciones asesoras del Consejo (la asociación civil TEPEYAC- ENDEPA -Equipo Nacional de Pastoral Aborígen- y ASOCIANA -Acompañamiento Social de la Iglesia Anglicana en el Norte Argentino-) posibilitó contar con espacios físicos ubicados en territorio wichí (Centro de Capacitación de Morillo, situado en la ciudad de Coronel Juan Solá-Morillo, Departamento Rivadavia, Salta) y ocupar sus instalaciones para la concreción de talleres presenciales. Esto incluye el uso de salones de usos múltiples y espacios verdes para las actividades de la Diplomatura, y de habitaciones, baños y cocina, para los/as estudiantes que deben hospedarse por residir en zonas lejanas.

El dictado del segundo bloque (Cosmovisión wichí), específicamente la asignatura “Introducción al concepto de ‘cosmovisión’, aportes de las Ciencias Sociales y elementos para la investigación”, estuvo a cargo de docentes indígenas y no indígenas, entre los cuales nos encontramos los/as autores/as de este artículo. Las clases consignaron encuentros virtuales y uno presencial, lo que promovió situaciones de reflexión, diálogos y debates acerca de las experiencias desarrolladas por la comunidad con el sistema judicial y sobre la organización sociopolítica que actualmente prevalece en sus entornos. La elaboración de materiales de estudio que aborde el diálogo académico con la relación social, situada y significativa del pueblo wichí posibilitó captar una perspectiva central de análisis. Por su parte, la instancia presencial posibilitó el empleo de dispositivos de trabajo que permitió procesos de enseñanza y aprendizaje activos donde el conocimiento es profundizado en la práctica misma y re-construido de

manera procesual y colectiva por todas/os los actores implicadas/os. Por ejemplo, al momento de desarrollar aspectos característicos de la cosmovisión wichí se analizaron mitos y leyendas propios de este pueblo. En este aspecto, la lectura de textos escritos en la lengua materna posibilitó discutir y reflexionar sobre cómo el pueblo wichí lleva adelante prácticas culturales propias desde tiempos ancestrales. De ahí que se reconoció la existencia de diversas formas específicas de percibir y habitar el mundo como rasgos que caracterizan a este pueblo y lo diferencian de otros.

A medida que se desarrollaron las clases se presentaron diversas situaciones con relación al uso de los dispositivos tecnológicos por parte de los/as estudiantes que movilizó a que, como colectivo docente, formuláramos una encuesta a través de la herramienta informática Google Forms. Entre otros intereses, este instrumento se aplicó con el propósito de recuperar información sobre el uso de los teléfonos celulares en la Diplomatura y cómo es la relación de enseñanza y aprendizaje mediante este dispositivo. El análisis de estos datos es presentado en el apartado siguiente.

En términos generales, nos interesa exponer brevemente las características de los/as estudiantes de la Diplomatura. De la totalidad de los/as estudiantes, veintidós personas completaron el formulario de los cuales el 60% son mujeres y el 40% varones. En cuanto al lugar de procedencia, trece pertenecen al Departamento General José de San Martín y nueve a Rivadavia.⁵ La totalidad de los/as estudiantes afirman su pertenencia a distintas comunidades (Las Vertientes, El Crespín, Misión Asamblea de Dios, Misión Carboncito, Misión Chaqueña, La Puntana, La Curvita, Misión la Paz, Cañaverl, Misión La Cortada, Wichí Lewets Kayip, y Misión Carboncito) que se asientan en áreas rurales en los departamentos mencionados.

La mayoría de los/as estudiantes tiene más de treinta años de edad, por lo cual ya han realizado otras formaciones de nivel superior. Es importante destacar que para acceder a la Diplomatura no era condición necesaria tener terminado el nivel medio de estudios, por lo que algunos/as de ellos/as no han finalizado la secundaria. Todos/as los/as jóvenes que completaron la encuesta asumen manejar el wichí y el español. Respecto al wichí, esta constituye su primera lengua, en tanto es aprendida en el torno familiar y comunitario. En este aspecto, el aprendizaje en este contexto se realiza fundamentalmente de manera oral.

Entonces, desde el acto de apertura y hasta la actualidad, las clases combinan una labor mixta (presencial y en línea) que requiere el desafío de reconocer y producir distintas reflexividades en este escenario. Así, asumimos que la

5 En términos generales, podemos hacer una diferenciación entre universidades públicas y universidades privadas.

Previo a la pandemia, las primeras han mantenido mayoritariamente la presencialidad como requisito de cursado en las carreras de grado, utilizando las plataformas virtuales de manera ocasional y complementaria. Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad Nacional de Salta. Por otro lado, muchas universidades privadas optaron desde la década de 1990 por ofrecer carreras con cursado 100% a distancia. Aquí podemos incluir a la Universidad Católica de Salta. Los *stickers* y memes son creaciones propias de imágenes y/o palabras con el fin de comunicar ideas, emociones o situaciones cotidianas.

reflexividad es el proceso de resignificación que sucede en el campo a partir de las emergencias que suceden en el contexto. El análisis sobre las trayectorias escolares de jóvenes indígenas universitarios/as en contexto de virtualización de la educación superior profundiza los contenidos producidos por estos sujetos en los entornos digitales. Esta focalización exige una labor minuciosa y prolongada en tanto permite complementar datos que se obtienen en interacciones virtuales y presenciales. De tal modo, asumimos que se puede acceder a lo que piensan, sienten, dicen y hacen los/as estudiantes universitarios/as wichí a través de la práctica etnográfica mixta: presencial y virtual. Dicha perspectiva parte del reconocimiento de las influencias del mundo social contemporáneo y globalizado en las prácticas de los actores intervinientes. Bajo esta consideración, el mapeo del campo de lo digital, en combinación con lo presencial, constituye un lugar de enunciación donde es posible estudiar qué se hace desde allí, por qué y en qué términos (Grillo, 2019).

Jóvenes indígenas universitarios/as de la UNSa durante la virtualización de la educación superior

Se ha señalado que para los/as jóvenes indígenas el inicio de una carrera universitaria es como “iniciar una maratón metros atrás de la línea de salida” (Meneses, 2020). A esta situación de enorme disparidad, el escenario sanitario por COVID-19 sumó muchas otras inequidades, entre las que se destacan las económicas –para garantizar el sustento– y las virtuales –para garantizar la continuidad de los estudios en épocas de virtualización de la educación–.

Respecto de la implementación de la enseñanza universitaria a través de plataformas digitales, en la Universidad Nacional de Salta la misma ha tenido disímiles grados de aplicación. Desde la Diplomatura se ha optado por realizar encuentros sincrónicos, a través de plataformas como Zoom y Meet, y asincrónicos, mediante la utilización de recursos y/o materiales de estudio. En este escenario, la conectividad y el acceso a los dispositivos tecnológicos (computadoras, *tablet* o celular) representan una barrera para los/as estudiantes wichí. Frente a esta situación, la Facultad de Humanidades gestionó y otorgó becas de conectividad y *tablets* para los/as jóvenes que cursan la Diplomatura. La obtención de los dispositivos móviles fue concretada por la Facultad a través del “Programa de Acceso a Tecnologías para Adultos y Mujeres Rurales” del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM), con la finalidad de facilitar el acceso al cursado de las asignaturas. En lo que refiere a la beca, esta consiste en otorgar mensualmente un importe monetario para cubrir los gastos del servicio de internet que requiere la formación. De esta manera, estas intervenciones constituyen acciones de acompañamiento al desafío de minimizar la brecha digital en la Diplomatura.

Aun así, aparecen durante el cursado de las materias diferentes problemáticas vinculadas con el acceso digital. Una de ellas son los problemas de conectividad que presentan las zonas en las que se encuentran residiendo los/as estudiantes (comunidades rurales alejadas de las ciudades). En la encuesta que respondieron

los/as estudiantes wichí, el 90% considera que los problemas de conectividad representan la principal desventaja al momento de acceder a las clases virtuales. Del mismo modo, cuando se realizó una pregunta abierta acerca de si utiliza la *tablet* otorgada por la Facultad para conectarse a las clases, el 46% expresa no utilizarla y, de hacerlo, solo en algunas ocasiones. Entre las razones expuestas encontramos como mayor condicionante el acceso a internet: "Por falta de wifi; Si cuento con internet lo puedo usar. Ya que no tengo los medios económicos para contratar el servicio del wifi" (Extracto de respuestas obtenidas en la encuesta). Así, la posición geográfica continúa acentuando brechas de desigualdad donde las vías de acceso a internet son más precarias y más costosas, y otras donde es aún inaccesible.

Otra situación que se refleja en las clases es la imposibilidad de descargar archivos, programas y/o aplicaciones en los dispositivos tecnológicos por la capacidad de memoria que requiere. En reiterados encuentros (presenciales y virtuales), los/as estudiantes expusieron que sus celulares se sobrecargan con mayor facilidad durante las tareas de las asignaturas. A esto se suma, si el dispositivo es compartido y debe ser utilizado por otro miembro de la familia con otros fines.

Una última situación se refiere a la distancia y constancia del uso de los aparatos tecnológicos. En la encuesta realizada, dos estudiantes afirman utilizar de vez en cuando la *tablet* proporcionada por la Facultad, como razones expresan: "se me complica a la hora de usar; Todavía no sé utilizar bien la tecnología" (Extracto de respuestas obtenidas en la encuesta). Aquí es posible advertir que los dispositivos tecnológicos no son usados frecuentemente en la cotidianidad en sus hogares y que, al incorporarse para su uso en los estudios de nivel superior, trae consigo ciertas complicaciones. En otras palabras, los/as estudiantes de la Diplomatura se enfrentan ante el hecho de aprender determinadas habilidades y/o conocimientos para continuar sus estudios en el contexto de virtualización de la educación superior.

En cuanto a la apreciación personal de la modalidad virtual, el 82% expresa como ventaja de tener clases virtuales, la asistencia a los encuentros desde cualquier zona geográfica. Cuando se preguntó por el uso de la *tablet*, el 54% afirma hacer uso de la misma expresando las siguientes razones: "es una gran herramienta de soporte; es de mucha ayuda el *tablet*; es una manera de no recibir interrupciones, como llamadas mensajes, etc.; mayor comodidad respecto a la pantalla; porque es más práctica; porque es grande la pantalla y varias funciones que tiene" (Extracto de respuestas obtenidas en la encuesta). A estos sentidos de ventajas, también se suma la posibilidad de tener la libertad para repasar y leer las cartillas proporcionada por los/as docentes y poder asumir una participación activa en las clases: "me gusta lo virtual porque podés leer cuando quieras o cuando vos puedas; me siento más segura hablando por el Zoom, es como que todos también piensan así porque hablan mucho" (Charla informal con una estudiante, registro de campo). También, el 32% de estudiantes expresa como ventaja de las clases virtuales el aprender ciertos conocimientos informáticos que antes no poseían. Respecto a esto, un joven wichí que cursa la Diplomatura nos comenta:

Y eso es lo que yo remarco, de lo que aprendí en esta materia (“Introducción al concepto de cosmovisión”), lo del uso de la tecnología. Yo no estaba tan familiarizado, y es una cosa como que siempre... en lo personal era algo como que me resistía, digamos, a la tecnología, al uso de las tecnologías. Y antes no utilizaba mucho. El manejo del zoom, del meet, que uno, bueno, para entrar en comunicación hay que tener ciertos conocimientos. Por ejemplo, si uno está muteado o no. Si hay que prender la cámara, o no. Y manejar, también, de que por ejemplo si yo tengo poca señal es preferible no usar la cámara, usar solamente el micrófono. Y el entrenamiento a la tecnología, yo creo que también es algo fundamental. (Charla a través de Zoom, 30 de marzo de 2022)

Estos aportes recuperan el papel de la virtualización de la educación y cómo a través de ciertas prácticas afecta posibilidades de acceder a competencias educativas que eran concebidas como una práctica ajena y/o dificultosa. En este contexto, el escenario educativo universitario ubica a los/as estudiantes indígenas en una red de interacciones donde es posible reconocer múltiples y variadas experiencias de este grupo como estrategias para permanecer en la educación superior. Entonces, la Diplomatura en contexto de virtualidad ofrece no tan solo la formación en materia de Derechos y Acceso a la Justicia, sino también la posibilidad de desplegar procesos de aprendizajes otros que habilitan otras formas ser, pensar y actuar⁶. En este sentido, los/as estudiantes, además de aprender conocimientos informáticos que antes no poseían, se apropian de ciertas funciones tecnológicas para, desde allí, impulsar y promover el reconocimiento, respeto y protección de sus prácticas culturales. De ahí que, por ejemplo, a través de *stickers* y memes, los/as jóvenes que cursan la diplomatura ponen en juego recursos de escrituras, en combinación con imágenes y el dialecto wichí, para reafirmar, refutar y/o denunciar prácticas y discursos que solo tienen sentido en contextos específicos. De tal modo, el uso de este tipo de recursos habilita un nuevo canal de comunicación en ellos/as que permite repensar cómo la tecnología impacta en nuevas gestualidades en la academia que se aleja con lo establecido tradicionalmente como es el sistema de escritura convencional. Aprender este tipo de “idioma” permite pensar que los *stickers* y memes operan como un nuevo lenguaje en los/as jóvenes wichí para transmitir por “escrito” lo que podrían decir oralmente. En suma, consideramos que esta formación constituye un intento de poner en juego la interculturalidad en los espacios educativos en el ámbito universitario. Es decir, en el diálogo con/entre saberes y prácticas culturales de la academia y la comunidad indígena wichí.

Reflexiones finales

Lo expuesto hasta aquí da cuenta de la existencia de una importante brecha digital en las trayectorias escolares de los/as jóvenes wichí en la educación superior. La posibilidad de desarrollar sus estudios requiere de la implementación de

6 En este sentido, la categoría “ecosistemas tecnológicos” propuesta por la antropóloga English-Lueck permite considerar que las nuevas tecnologías configuran un marco y no una agregación de meros útiles aislados. Es decir, no están libres de contextos, sino que vienen acompañadas de diversos estilos de uso con propósitos distintos (En Gordo López, et. al., 2018).

múltiples estrategias para poder conectarse a internet y a partir de allí (re)conectar con la institución universitaria, los/as docentes, compañeros/as, etc.

Asimismo, la virtualización de la Diplomatura permite a las y los estudiantes el acceso a una formación en tecnologías digitales que no estaba prevista y que aparece como una herramienta de apropiación que va más allá de los contenidos de la carrera.

Estas consideraciones abren aristas para pensar acerca de la virtualización, la educación y la profundización de las desigualdades en el contexto universitario y en entornos de diversidad étnica y lingüística. En consecuencia, el desarrollo de acciones destinadas a reforzar el acompañamiento a los/as jóvenes que presentan ciertas limitaciones en el uso de dispositivos tecnológicos o de acceso a internet resultan claves para el sostenimiento de su trayectoria en la carrera. En tal sentido, la virtualización de la educación superior promueve, pese a las tramas de las desigualdades, que los/as jóvenes wichí puedan iniciar y continuar sus estudios en el trayecto formativo de la Diplomatura.

Referencias bibliográficas

CEPAL (2020). *Informe Especial COVID-19 N° 7: Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Gordo López, A.; García Arnau, A.; Rivera, J. y Díaz Catalán, C. (2018). *Jóvenes en la encrucijada digital. Itinerarios de socialización y desigualdad en los entornos digitales*. Ediciones Morata.

Grillo, O. (2019). Etnografía multisituada, etnografía digital: reflexiones acerca de la extensión del campo y la reflexividad. *Etnografías Contemporáneas*, 5 (9), 73-93. <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/507>

Informe Ampliado (2020). *Efectos socioeconómicos y culturales de la pandemia COVID-19 y del aislamiento social, preventivo y obligatorio en los Pueblos Indígenas del país*. https://www.academia.edu/43358603/INFORME_PUEBLOS_INDIGENAS_Y_COVID_-_SALTA

Meneses Cárdenas, J. (2020). Estar siendo joven universitario indígena: entre las prácticas en múltiples espacios y la apropiación de artefactos digitales. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga Castro Pozo y M. de la Cruz López-Moya (Coords.), *Juventudes indígenas en México. Estudios y análisis socioculturales (195-216)*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, El Colegio de la Frontera Sur.

Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el*

compromiso y la espera (43-52). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Ossola, M. M. (2020). La formación superior indígena en contexto de pandemia (Salta, Argentina). En P. Ames, A. Hecht y E. Rockwell (Coords.), *Educación en la diversidad. La educación intercultural frente a la pandemia II* (34-40). CLACSO <https://www.clacso.org/boletin-2-educar-en-la-diversidad/>

Peñamarín Beristain, C. (2007). Sociedad de la información y del conocimiento. En A. Barañao, L. García, M. Cátedra y M. Devillard (Coords.) *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Editorial Complutense.

Resolución N° 2156/2019. Proyecto presentado por la Dra. Macarena Ossola para el dictado de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el acceso a la Justicia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. 4 de diciembre de 2019. Argentina. http://bo.unsa.edu.ar/cdh/R2019/RES_2019_H_N_2156.pdf

Spampinato, L. (23 de mayo de 2020). El impacto de la virtualización de los estudios en la comunidad universitaria. https://www.pagina12.com.ar/267626-coronavirus-y-educacion-la-brecha-digital-que-la-pandemia-de?gclid=CjwKCAjwpKCDBhBPEiwAFg-Bzj_Vwl6gyhdcDUXl29DLnG35WLmFRfoxrqwRw7Q9nhVfGT0XBxheujRoCBOkQ-AvD_BwE

RESEÑAS

Vivir de prestado

Pobreza, deudas y derecho

Emilia Schijman,
Buenos Aires, SB
2022, 192 pp.



por **Claudia Gabriela Reta**

Universidad Nacional General Sarmiento,
Instituto del Conurbano
orcid.org/0000-0002-5735-2678
cgabriellareta@gmail.com



Cómo citar esta reseña: *Vivir de prestado. Pobreza, deudas y derecho*. De Emilia Schijman. Gabriela Reta. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 237-240.

Con un prelude de Ariel Wilkis y Jacques Commaille –en las que los adjetivos “fascinante”, “original”, “brillante” y “sensible” nos invitan a la lectura–, el lector/a se introduce en una etnografía total. La obra comienza con intereses propios del campo de la sociología del derecho y finaliza con la construcción de un fragmento de universo social en donde los pobres crean derecho. Emilia Schijman, socióloga investigadora del Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) – Centre Maurice Halbwachs, nos propone sumergirnos en la brecha entre la estabilidad de los escritos legal-burocráticos que dan sustento al estatus de propiedad de la vivienda y la inestabilidad de las relaciones personales y acuerdos relacionados a la gestión de las economías domésticas, en un contexto de precariedad e incertidumbre.

Versión castellana de *À qui appartient le droit ? Ethnographier une économie de la pauvreté* (Paris, Maison des Sciences de l’Homme publicado en el 2019), esta etnografía se desenvuelve en un complejo habitacional del sur de la Ciudad de Buenos Aires construido por el Estado a mediados de la década de 1970, que se caracteriza por la pobreza de sus habitantes y la irregularidad e informalidad en la tenencia de las viviendas. Localizado en una zona de fábricas abandonadas y rodeado de pequeñas villas, las diecisiete mil personas que lo habitan tejen un ecosistema barrial a partir de galerías y escaleras que conectan los diferentes edificios y todo un circuito de economía informal. En este complejo ficticiamente denominado Suárez, la autora condujo entre 2010 y 2013 una investigación etnográfica que tuvo como objetivo analizar la “experiencia del derecho de los individuos y las familias que viven en una economía de pobreza” (p. 169). El derecho, la pobreza y la tenencia de la vivienda aparecen pues, entrelazados, circunscribiendo un campo temático de análisis.

Producto de dicha investigación, la autora nos presenta en este libro una descripción densa construida a partir de una original articulación entre diferentes fuentes: los legajos administrativos del Instituto de la Vivienda; cartas manuscritas con súplicas a la presidenta de la República Argentina entre 2007 y 2015; los archivos personales de trámites burocráticos cuidadosamente guardados por las mujeres y familias del complejo y, el corazón de la etnografía: las notas de campo tomadas por la investigadora en una serie de lugares estratégicos del complejo habitacional, como la oficina el correo autogestionado, la parada de taxis, las repartidoras de cartas y las administradoras de edificios.

El libro recorre discusiones conformadas a partir de una articulación entre la corriente norteamericana de los *legal-consciousness studies* –que concibe al derecho formal como orientador de la vida social– y el enfoque del derecho vivo –centrado en usos y costumbres sociales que desarrollan el papel del derecho–. Se suman las perspectivas de Simona Cerruti desde el campo de la historia, quien da cuenta de cómo los sujetos desde sus prácticas cotidianas pueden manipular las normas impuestas y construir legalidad y, una serie de autores que, como señala Jacques Comaille en la presentación, inscriben al libro dentro de la literatura sociológica de la pobreza. En esta construcción que trama la autora, la experiencia del derecho “no es únicamente el espejo de obligaciones jurídicas y de imposiciones penales, sino también el de las obligaciones sociales, las coerciones morales, las prácticas reivindicadas como jurídicas” (p. 23).

A 40 años de su construcción, el barrio Suárez –que nos recuerda a tantos otros casos de la política habitacional de la Argentina– presenta un abanico de estatus de ocupación que varían desde el propietario pleno con título jurídico, el propietario endeudado con el Instituto de la Vivienda local (a partir del crédito social) o con el consorcio (a partir de las expensas), el propietario que está accediendo al título de propiedad con un boleto de compra-venta (en un aletargamiento que dura en ocasiones 20 años), las locaciones y sublocaciones informales pero toleradas por el estado y, el ocupante sin título cuya legitimidad se funda en la aprobación del vecindario. Como señala la autora: “No hay dos legalidades, sino más bien un continuum entre maneras comunes de ejercer el derecho y de mantenerse por fuera de él, y las adaptaciones necesarias desde el punto de vista del legislador y de las políticas públicas” (p. 150). En este contexto, Schijman da cuenta de la campaña masiva de regularización estatal, llevada a cabo en 2012, que buscó el cambio de estatus de ocupante a propietario, consagrando el derecho de uso en detrimento del derecho de propiedad, una descalificación de los herederos por los alojados y de los propietarios por los ocupantes. Dando cuenta, así, de las tensiones entre el derecho y las prácticas cotidianas dentro del propio estado. Sin embargo, la campaña se enfrentó con la negativa de muchas de las familias, dada la baja solvencia para afrontar los costos económicos, las implicancias de la actualización de una serie de deudas (la compra de la vivienda, las deudas de expensas, el pago continuo de los servicios y los gastos de escribanía) y, la voluntad de permanecer en el campo de los acuerdos interpersonales que –a diferencia de la “objetividad” del derecho institucional– es el ámbito de la negociación, los pactos, los afectos y la economía informal.

La narración se organiza de manera espiralada: cada capítulo nos devela diferentes dimensiones del “trabajo legal” que realizan las y los habitantes del complejo, principalmente mujeres. Los dos primeros capítulos (1 y 2) se articulan en torno a una serie de escenas, actividades y lugares que son claves a la hora de dar cuenta de las condiciones materiales y jurídicas reales de las personas que habitan las viviendas. Se trata de fragmentos de la vida cotidiana que se inscriben en prácticas normativas, morales y jerarquías sociales. Los capítulos 3, 4, 5 y 6 dan cuenta de cómo las diferentes prácticas se ven influenciadas por las lógicas de la deuda –tanto privada como con las instituciones estatales–, de los parentescos locativos por sobre los lazos familiares, del derecho consuetudinario por sobre el derecho formal y de la posesión por sobre la propiedad. La autora inscribe estas prácticas dentro de las economías del don: una economía de obligaciones morales, de intermediaciones y reconversión de recursos a través de negociaciones. Las deudas –formales o informales, escritas o de palabra, monetarias o morales– se transforman en operadores nodales de la vida social. Estas afianzan relaciones sociales y evitan situaciones de conflicto. Son parte de las obligaciones que constituyen normas de uso y costumbres que cimientan, a lo largo del tiempo y de las experiencias cotidianas, un “derecho vivo”, no impuesto desde las instituciones sino construido “desde abajo”. Fernanda, Amparo, Horacio, Claudia, Clara, Inés, Lucía y tantos otros/as residentes del complejo, se convierten en las guías de la trama que construye la autora para dar cuenta de las tácticas, recursos y conocimientos puestos en acción para identificar la legibilidad de la lógica institucional de las oficinas y accionar en ella.

Este “trabajo sobre la legalidad” –que moviliza una serie de conocimientos puestos en juego a partir de reclamos, esperas, súplicas y hasta acoso–, reinterpreta el derecho en el marco de las costumbres, sentidos y modos de legitimación empíricos. Con el tiempo, los usos que se transforman en costumbres y prácticas de sociabilidad legal, encuentran legitimidad estatal y luego legalidad, al ser incorporados por las instituciones o sus funcionarios, volviendo borrosas las fronteras de lo legal e ilegal y de lo formal e informal.

La evidencia de estas tensiones se puede ver a partir del concepto de “parentesco locativo” acuñado por la autora. El mismo, reformula el concepto de “parentesco práctico” –que establece la conformación de nuevas fronteras de inclusión/exclusión de convivientes a partir de lazos sociales construidos– a partir de los hechos etnográficos relevados, en donde relaciones que comienzan con un alquiler o alojamiento derivan en lazos familiares. Las múltiples escenas de transformación de la herencia a partir de diferentes prácticas extralegales en el uso de las viviendas, evidencian las reformulaciones del derecho a partir de nuevas concepciones del parentesco y sus responsabilidades y derechos legítimos.

La lectura de esta obra brinda múltiples aportes sobre los sectores populares y sus prácticas económicas y de habitabilidad, al dar cuenta del entrelazamiento entre las relaciones económicas, morales y afectivas. Pero principalmente, nos permite repensar las nociones de derecho al poner en el centro otras

normatividades, que son de negociación, intercambio, reciprocidad y conflicto. Las prácticas de legibilidad, legitimidad y legalidad de los distintos órdenes normativos, son abordados desde una dimensión que reconoce y visibiliza las acciones de las y los sujetos de los sectores populares produciendo sociedad.

Tecnologías vitales

Pensar las culturas digitales desde Latinoamérica

Edgar Gómez Cruz.
Ciudad de México,
Universidad Panamericana y Puertabierta Editores
2022, 288 páginas.



por **Martina Di Tullio**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Instituto de Arqueología, Universidad de Buenos Aires
<https://orcid.org/0000-0002-3502-6118>
ditulliomartina@gmail.com



Cómo citar esta reseña: Tecnologías vitales. Pensar las culturas digitales desde Latinoamérica. De Edgar Gómez Cruz. Martina Di Tullio. *Etnografías Contemporáneas*, 9(17), 241-244.

Desde que abrimos los ojos hasta que los cerramos, están ahí. Actualmente, una buena parte de la población mundial habita sus días junto con y a través de ellas. Hace años que se gestaba, pero con la pandemia de COVID-19 se volvió ineludible. Las tecnologías digitales son ahora partes estructurales de nuestras vidas, tanto que hablar de ellas parece casi como algo obvio, como hablar del aire que respiramos o del agua en donde nada el pez. Y, como dice Mariano Navarro en su prólogo al libro *Tecnologías vitales*, para el pez no es fácil objetivar qué es eso en lo que se halla inmerso.

Si bien la pandemia evidenció la digitalización de distintos aspectos de la vida, pocos análisis académicos resultan tan esclarecedores y útiles para reflexionar al respecto como este libro de Gómez Cruz. Esto se debe, en primer lugar, a que presenta un estilo llevadero y un orden claro, en el que las propuestas teóricas van de la mano o son la consecuencia necesaria de una serie de historias, anécdotas personales o eventos de actualidad que el autor entretiene para llevarnos a pensar sobre lo cotidiano. Y esta reflexión sobre la cotidianeidad es el puente que lleva al autor desde el campo de los estudios de la comunicación al de la antropología, un puente que atraviesa libremente en el texto, llevando a difuminar la separación entre ellos.

Si bien se ha estado formando desde hace varios años, el campo de la antropología digital todavía está en sus albores a nivel mundial. La mayoría de las investigaciones antropológicas sobre lo digital provienen de países del Norte

global, como el Reino Unido –con un foco de concentración en la University College London (UCL) alrededor de Miller y sus colegas– y España –con Ardévol como referente–. A su vez, dentro de este campo la mayoría de las investigaciones apuntan al estudio de fenómenos que se dan dentro del entorno digital: comunidades virtuales, activismo online, mercados digitales, políticas visuales, por nombrar algunas temáticas recurrentes. El abordaje de estos temas se multiplicó enormemente durante la pandemia, que no dejó otra opción más que hacer etnografías en línea por un tiempo. También creció el uso de técnicas digitales en estudios no relacionados a internet.

Sin embargo, pocos son aún los trabajos que se enfocan en investigar, desde afuera de las pantallas, las vidas de las personas con ellas. La excepción es el ambicioso proyecto *Why We Post* de la UCL: una investigación etnográfica realizada simultáneamente en distintas partes del mundo en torno a los usos de las redes sociales por cada población. De este maravilloso proyecto resultaron múltiples libros que describen todo lo que las personas de cada lugar hacen con las redes sociales, sintetizados en el tomo común *How the World Changed Social Media*. Pero, como los mismos autores aclaran, estos textos no pretenden más que ser descriptivos. Si bien se discuten algunas concepciones del sentido común sobre las redes sociales, al terminar de leerlos queda una sensación de vacío, de abstracción de la realidad, de que hay algo que le falta. Y creo que eso se debe a que pretenden ser objetivos y neutrales, como sucede a menudo en las academias de los países centrales. En cambio, desde América Latina es difícil desvincular los fenómenos sociales estudiados de los marcos de desigualdad en los que vivimos.

En este contexto, el libro de Gómez Cruz es una bocanada de aire fresco para la antropología digital desde su introducción. Allí remarca que su interés está en pensar “la relación entre la vida y las tecnologías digitales” (p. 19), tomando distancia de lo que sucede en la pantalla para situarlo en su contexto. Pero no se queda ahí, sino que también resalta el carácter político de los medios digitales. Lejos de ser herramientas neutrales, cuyos efectos dependen solamente del uso que se les da, para el autor las nuevas tecnologías son un tipo de infraestructura que enmarca las formas posibles de ser, de existir y de vivir. Su creciente importancia en la vida diaria de todas las personas las vuelve *vitales*, y esa vitalidad les da el poder de crear subjetividades en base a una racionalidad específica.

Para profundizar en esta propuesta, en el primer capítulo el autor realiza un ejercicio de desnaturalización de lo digital a partir de un recorrido histórico sobre las transformaciones que tuvo a lo largo de sus pocas décadas de existencia. Esto permite reconocer que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) no siempre funcionaron de la manera en que lo hacen hoy, si bien los sentidos sobre ellas parecen no haber variado mucho, ya que todavía circula un imaginario del mundo digital como un lugar democratizador, una *nube* abierta, horizontal e inclusiva, tal como se pensaba en sus inicios a ese famoso *ciberespacio* o la *cyberia* de Escobar (2005).

Pero Gómez Cruz advierte que hoy en día la mayor parte de internet ha sido dominada por la lógica capitalista, manejada a través de algoritmos

perfeccionados por empresas con fines de lucro. La nueva estrategia ha sido convertir los comportamientos de los usuarios en la web en un excedente, generando una economía basada en la atención y su escasez. Así, estos medios construyen una vitalidad guiada por las nociones de crecimiento, eficacia y éxito, moldeando a su vez la sociabilidad cotidiana. De este modo, los medios digitales materializan un imaginario capitalista que a su vez conquista nuestra propia imaginación, generando una nueva forma de imperialismo cultural.

Entonces, si nos relacionamos tanto con las tecnologías digitales, y éstas a su vez cambian cada vez más rápidamente, ¿cómo podemos hacer para estudiar los fenómenos sociales asociados a ellas? En el segundo capítulo, Gómez Cruz explora otro aspecto de la idea de vitalidad, no ya solo como una forma de entender a las tecnologías sino también como el foco metodológico al que deben orientarse las investigaciones. En otras palabras, hay que buscar estudiar las vitalidades que se generan a través de los medios digitales, centrándose en las prácticas concretas y no tanto en las características de las tecnologías en sí mismas. Para ello, el autor propone aproximarse holísticamente a los fenómenos digitales, teniendo en cuenta su historia, su dimensión fenomenológica, su relación con los poderes económico y político, su carácter material, y los aspectos culturales de sus contextos de diseño y de inserción. Por todo esto, la etnografía es necesariamente la manera privilegiada para investigarlas.

En el tercer capítulo, el autor insiste sobre la importancia de mantener el espíritu crítico, incluso aunque se estén usando las tecnologías digitales para investigar sobre ellas. Nuevamente, es la dificultad que tiene el pez para pensar sobre el agua, pero por ese mismo motivo se vuelve tan necesario el ejercicio antropológico de desnaturalizar lo obvio. Y para ello son necesarios los estudios empíricos de casos en donde se vea el contraste entre los imaginarios que se tienen sobre las tecnologías y sus consecuencias reales. De allí la enorme importancia que adquiere el trabajo etnográfico en el mundo contemporáneo para abordar esta problemática. Pero para el autor es igual de relevante la interdisciplinariedad, dado que los procesos digitales se involucran en todos los aspectos de la vida y por ende requieren de los aportes de múltiples disciplinas para poder comprenderlos.

Así como es necesario situar los usos de las tecnologías digitales en sus momentos y lugares concretos, Gómez Cruz remarca también que los estudios sobre estas nuevas vitalidades deben situarse y pensarse desde América Latina. Es por eso que, en el último capítulo del libro, el autor reflexiona acerca de cómo investigar sobre lo digital en nuestro continente. El trabajo empírico situado nos permitirá conocer y contar nuestras propias historias, pero éstas deben interpretarse desde marcos teóricos propios, que incluyan nociones como mestizaje, comunalidad, lo popular y el buen vivir. El carácter político del conocimiento construido permitirá resignificar formas culturales dominantes y movilizar aspiraciones para otras formas de ser y existir, para usar lo digital para el bien colectivo. De este modo, la investigación podría servir para crear nuevas tecnologías que respondan a nuestras propias necesidades y así desligarnos de las narrativas importadas. Se trata de construir una vitalidad tecnológica desde nuestros propios territorios, para traducir menos y producir más.

En definitiva, el libro ofrece orientaciones teóricas y metodológicas para estudiar nuestra relación con los medios digitales desde una perspectiva comprometida políticamente con Latinoamérica. En nuestro continente, la interrelación entre lo social y lo técnico aparece como conflictiva con respecto a los imaginarios importados desde el Norte y materializados en las tecnologías diseñadas allí. La pregunta que el libro invita a tener como eje para el futuro es: ¿cómo podemos descolonizar nuestra relación con las tecnologías digitales en América Latina? Así, invito a leerlo a toda persona interesada en imaginar un pensamiento propio, para tener tecnologías propias y, en definitiva, un futuro propio.

Referencias bibliográficas

Escobar, A. (2005). Bienvenidos a Cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura. *Revista de Estudios Sociales* 22, 15-35.

