

GRACIELA HERNÁNDEZ / MARÍA BELÉN BERTONI

COORDINADORAS

# PENSAR LAS PRÁCTICAS

*Entre la investigación  
y la extensión universitaria*

UNA EXPERIENCIA CON MIGRANTES  
Y DESCENDIENTES DE MIGRANTES  
EN UNA ESCUELA PRIMARIA  
PARA ADULTOS



COLECCIÓN  
ESTUDIOS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

Pensar las prácticas: entre la investigación y la extensión universitaria: una experiencia con migrantes y descendientes de migrantes en una escuela primaria para adultos/Graciela Hernández... [et al.]; compilado por Graciela Hernández; Belén Bertoni; prólogo de Laura Marcela Méndez. - 1ª ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-266-0

1. Educación de Adultos. 2. Personas Migrantes. I. Hernández, Graciela, comp. II. Bertoni, Belén, comp. III. Méndez, Laura Marcela, prolog.

CDD 374.008



**Editorial de la Universidad Nacional del Sur**

Santiago del Estero 639 – B8000HZK – Bahía Blanca – Argentina

Tel.: 54-0291-4595173 / Fax: 54-0291-4562499

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar



**Libro  
Universitario  
Argentino**

**CiN REUN**

Red de Editoriales  
de Universidades Nacionales  
de la Argentina

*Diagramación interior y tapa:* Fabián Luzi

*Corrección:* Franco Magi

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las Leyes 11723 y 25446. Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

Bahía Blanca, Argentina, mayo 2021

© 2021Ediuns.

## PRÓLOGO

«También las palabras caen al suelo,  
como pájaros repentinamente enloquecidos  
por sus propios movimientos,  
como objetos que pierden pronto su equilibrio,  
como hombres que tropiezan sin que existan obstáculos,  
como muñecos enajenados por su rigidez.

Entonces, desde el suelo,  
las propias palabras construyen una escala,  
para ascender de nuevo al discurso del hombre,  
a su balbuceo,

o a su frase final.

Pero hay algunas que permanecen caídas.  
Y a veces uno las encuentra  
en un casi larvado mimetismo,  
como si supiesen que alguien va a ir a recogerlas  
para construir con ellas un nuevo lenguaje,  
un lenguaje hecho solamente con palabras caídas».

Roberto Juarroz, *Poesía Vertical*, 1984

Para el poeta y ensayista argentino Roberto Juarroz (1925-1995), autor del bello poema que da origen a este prólogo, la palabra no es un simple vehículo, sino, por el contrario, una conjunción de destino y azar, una forma de vértigo en la que todo puede nacer o destruirse y una forma de ejercer la pasión de ser. Para Juarroz, la palabra debe ponerse en el lugar de aquello que no habla, debe constituir un viaje en el que se descubre lo ignorado hasta entonces, incluso el expectante mutismo requiere de su propio lenguaje.

El libro, cuya lectura iniciamos, nos propone —como su título lo indica— repensar las prácticas en el entramado que surge entre los procesos investigativos y las actividades de extensión de la Universidad Nacional del Sur. Las palabras que se recogen para construir un nuevo lenguaje sucedieron, principalmente, en los Talleres de Historia, Memoria y Producción de Textos que se realizaron en una escuela primaria de adultos de la localidad de Hilario Ascasubi, partido de Villarino, provincia de Buenos Aires. A esa escuela concurren adultos y adultas, en su mayoría migrantes o hijos/as de migrantes, cuyas historias y vidas son el centro de esta conversación escrita.

Si bien este libro narra trayectorias e historias particulares, en especial de mujeres migrantes bolivianas pobres en las últimas tres décadas, también arroja luz a un proceso migratorio proveniente de Bolivia en el sudoeste bonaerense de larga duración, preexistente al proceso de formación del Estado nacional argentino. Esta migración, cada vez más numerosa y más femenina, trajo aparejados procesos de discriminación, estigmatización y xenofobia.

Al ser ellos/as los sujetos de habla a la vez que de conocimiento e investigación, el texto nos propone justamente eso: nombrar y dar identidad de aquello que no habla, de aquello de lo que no se habla, de aquellas a las que se les ha debilitado la voz, de aquellas que nunca tuvieron la posibilidad de ejercer una voz poderosa.

La lectura sugiere la imagen de un caleidoscopio que amalgama creativamente y con destellos luminosos diferentes voces —de mujeres académicas universitarias, docentes de diferentes niveles educativos, profesionales con distintas formaciones y también varones—; diferentes formas de narrar —relatos, ensayos, resultados de investigaciones, experiencias didácticas—; diferentes espacios sociales —Argentina, Bolivia, ruralidades y espacios urbanos—; y diferentes preocupaciones vinculadas a las migrantes, las ideas religiosas, las prácticas educativas, los alimentos y la comensalidad, la discriminación, los dispositivos visuales y las representaciones, las relaciones entre naturaleza y cultura; en fin, narrativas sobre mujeres en movimiento y movimiento de mujeres.

En su introducción, Graciela Hernández y María Belén Bertoni nos ofrecen una cartografía de los capítulos, explicitando los puntos de partida éticos, teóricos, epistemológicos y metodológicos de la obra. La adscripción a una concepción de extensión universitaria crítica, a una pedagogía popular y a un conocimiento situado constituye el andamiaje de lo hecho. Tras la explicitación de estos pilares, realizan una acabada síntesis de los nueve capítulos que componen la obra.

Sobre las ideas religiosas refieren dos capítulos, uno vinculado a los relatos con protagonismo de seres sobrenaturales y a las prácticas de investigación y otro referido a la fiesta de la virgen de Urkupiña en el sudoeste bonaerense. Otro capítulo indaga sobre las representaciones sobre los alimentos y la comensalidad entre mujeres bolivianas, entrelazando comidas, salud, trabajo y festividades. Un cuarto capítulo refiere a los talleres de alfabetización con inmigrantes bolivianas y cómo, dentro de ellos, el dibujar, pintar y escribir memorias compartidas fueron a la vez actos de enseñanza y actividades de aprendizaje. Un quinto capítulo tiene una esencia profundamente literaria y analiza a través de un relato, «La pastora y el cóndor», formas de narrar, leer y escribir en las que los límites entre lo natural y lo cultural se vuelven porosos.

Completa la obra una investigación sobre los itinerarios y la complementariedad terapéutica en migrantes de Bolivia: un capítulo refiere a reflexiones situadas sobre mujeres, migrantes y hablantes de quechua y sus entrecruzamientos legales en la educación de adultos; el otro narra y teoriza una experiencia sobre actos de discriminación étnico-racial en la escuela. Para finalizar, un último capítulo recupera un hilo transversal que recorre y asigna sentido a los nueve capítulos del libro: los feminismos nuestroamericanos en y para el sur.

Si bien los artículos que se ofrecen a la lectora y el lector no están agrupados bajo núcleos temáticos, sino que se presentan en forma separada, resulta posible, a mi juicio, organizarlos de acuerdo a intereses comunes y pensar, a pesar de su heterogeneidad, en una agenda doble: por un lado la conciencia feminista y, por otro, el lugar de la universidad en cuanto receptora, socializadora y transformadora de saberes otros, a través de experiencias de extensión.

En el marco de la crítica feminista, irrumpen con fuerza los conceptos de colonialidad, performatividad y feminismo. Como sostiene María Lugones (2008), y como queda explicitado a lo largo de la obra, la colonialidad moderna del poder no solo se apoya sobre la idea de raza, sino también sobre la imposición de un sistema binario de género. El heterosexualismo y el patriarcado tienen su lado más oculto y oscuro manifiesto en la violencia ejercida sobre las mujeres no blancas, quienes, al ser consideradas como animales en un sentido profundo (en tanto seres «sin género»), fueron violadas y sometidas a lo largo de la historia de América Latina a una explotación laboral profunda y que, en la actualidad, aún son víctimas del silenciamiento de su condición de opresión cultural, socioeconómica y simbólica.

La noción de performatividad (Butler, 2008) también subyace en todos los capítulos. En ellos se evidencia cómo venimos sujetos generizados a partir de una producción discursiva y normativa

que nos antecede. Estos discursos y normas clasifican a las personas desde una matriz que define lo esperable y lo normal, aquello que será considerado como humano e inteligible. La inteligibilidad de ciertos/as sujetos/as es posible porque al mismo tiempo que se define lo propio, se excluye lo otro. Este exterior constitutivo hace que ciertos cuerpos (y vidas) sean desterrados en tanto inviables y opera también como «un espectro amenazador» para el propio sujeto generizado (Butler, 2008: 20).

Como ya explicitan las autoras en la introducción, criticar una y otra vez las propias creencias parece ser el único camino para que nuestras ideas y nociones del mundo puedan ser vitales, fértiles, transformadoras. Y en ese ejercicio de deconstrucción, el feminismo aporta a la crítica de la dominación capitalista y patriarcal, al cuestionamiento a la cultura androcéntrica y el binarismo, a la búsqueda de la horizontalidad y la autonomía, a la valoración del diálogo en la práctica política y a la denuncia a los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten a la dominación.

La crítica feminista ha puntualizado el carácter situado del conocimiento, la parcialidad de todas las afirmaciones, la íntima relación entre saber y poder; en definitiva, ha colocado a las grandes narrativas en el incómodo contexto de la política, retirándolas de la pretendida neutralidad de la epistemología. El feminismo en el que se inscribe la propuesta recupera la agencia de los feminismos sub-alterizados, disputando legitimidad y hegemonía a los privilegios racistas de las mujeres blancas de la academia.

Como sostiene Judith Butler (2017) y como sostiene el libro al adentrarse en la perspectiva del feminismo comunitario, los cuerpos en alianza son muy poderosos, cuando se reúnen en la calle, en la plaza o en otros espacios públicos —incluso en el aula—, realizan un ejercicio performativo de su derecho a la aparición, es decir, una reivindicación corporeizada de una vida más vivible. La libertad se ejercita muy a menudo junto a otras personas, aunque no necesariamente en unión o conformidad con ellas, sino que más bien se establecen relaciones dinámicas entre las personas, en las que puede observarse cómo se activa el apoyo, la disputa, la alegría y la solidaridad. Hay un derecho a la aparición como un marco para la colación, de manera que las minorías sexuales y de género puedan aliarse con poblaciones consideradas precarias. Se necesita de cuerpos que aparezcan y que con sus acciones quieran dar forma a un mundo distinto que el que se combate. Y eso precisamente hacen los cuerpos de las adultas que asisten a los talleres en este libro: hermanarse y aparecer.

El libro propone una reflexión la reflexión teórica —que no exime de la praxis— acerca de las problemáticas feministas contemporáneas, como la articulación de las relaciones de poder, los modelos de mujer en la sociedad patriarcal, las memorias del cuerpo, la agresión a la mujer, la identidad femenina latinoamericana, la discriminación y la condición de mujeres pobres. En ese marco, historia oral, autobiografías, recuerdos, memorias, olvidos y situaciones concretas e interseccionadas son los cómo y los qué de la encarnación.

Un segundo grupo de propuestas y reflexiones refieren a las actividades de extensión como agenda de la universidad pública. La propuesta parte de una perspectiva crítica asociada a la investigación-acción, y a los intercambios que suponen alteridades y subalteridades. La ciencia se concibe como un proceso y no como un logro; el conocimiento no se piensa como un proceso individual y cognitivo formado por la capacidad de comprensión, sino como un fenómeno inherentemente colectivo, socialmente construido y distribuido, que surge de la búsqueda de saber cómo actuar en contextos específicos.

En ese sentido, la extensión se concibe como un proceso interactivo entre universidad y comunidad, que busca nutrirse y fortalecerse para aportar de manera transformadora a las demandas y necesidades de la comunidad de la que «lo universitario» forma parte, con el propósito de crear ámbitos solidarios y colaborativos en los que circule la palabra y los saberes contribuyendo al buen vivir.

La tarea del extensionista se caracteriza por la posibilidad de aprender y aprehender de situaciones sociales que derriben muros y deconstruyan la imagen de la universidad como torre de marfil que irradia conocimientos. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos: «la extensión uni-

versitaria es al revés: la extensión convencional es llevar la universidad hacia afuera: la Ecología de Saberes es traer otros conocimientos hacia adentro de la universidad, una nueva forma de investigación acción» (2006: 38). En este contexto de significados y sentidos es en el que se inscriben la metodología cualitativa etnográfica y los talleres de alfabetización.

Es una constante de los escritos la apelación a la tritemporalidad: muchos de los artículos bucean en el tiempo pretérito para construir tramas de continuidad en preocupaciones y reclamos feministas, anclan en el presente analizando el actual estado del arte y dejan abiertas futuras sendas para transitar, en busca de reivindicaciones y reconocimientos aún no conseguidos.

Volviendo a la imagen inicial de caleidoscopio, resta preguntarse si a pesar de la diversidad de formas y contenidos, al igual que un rompecabezas, los capítulos se amalgaman para dar origen a algo nuevo. En esa idea, considero que todos los escritos comparten un trasfondo común y un punto de fuga. Como trasfondo, la pervivencia de una sociedad patriarcal que conlleva a que la ciudadanía plena de las mujeres sea aún una quimera y la oposición a cualquier determinismo biológico que sustancialice la noción de género, concebido este como categoría analítica que articula asimétricas relaciones de poder. Como punto de fuga compartido, invito a iniciar la experiencia de la lectura y remito a la frase final del último capítulo del texto, escrito por Helen Turpaud:

La posibilidad de teorizar en y desde perspectivas feministas nustramericanas tiene que ver con rebelarse ante la distancia establecida entre la teoría y la praxis. No porque ambas sean instancias homologables, sino porque son intercomunicables. La potencia de la teoría también está en poder leer transversalmente los diferentes feminismos nuestroamericanos, las diferentes cosmovisiones indígenas, los diferentes cuerpos, siempre respetando sus especificidades, pero a la vez comprendiendo la necesidad descolonizadora de articularlos a través de esto que damos en llamar *feminismos en y desde el sur*.

DRA. LAURA MARCELA MÉNDEZ

IPEHCS. Conicet/Unco.

Enplural. Centro Interdisciplinario de Estudios de Género.

Sede Bariloche. Universidad Nacional del Comahue

## Bibliografía

- Butler, J. (2017). *Hacia una teoría performativa de la Asamblea*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: Clacso.
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial. En Mignolo, W. (comp.). *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, pp. 1343.
- Maffía, D. (2010). Violencia, justicia y lenguaje. En el panel «La víctima y las políticas de género» de las *Segundas Jornadas de Asistencia a la Víctima*. Jornadas realizadas en la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, los días 16 y 17 de septiembre de 2010. Recuperado el 11/01/2019 de <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Violencia-Justicia-y-lenguaje.pdf>

## ÍNDICE DE CAPÍTULOS Y AUTORAS/ES

### **INTRODUCCIÓN**

GRACIELA HERNÁNDEZ Y MARÍA BELÉN  
BERTONI

*Página 8*

### • CAPÍTULO 1

**LAS IDEAS RELIGIOSAS, LOS RELATOS CON  
PROTAGONISMO DE SERES SOBRENATURALES  
Y NUESTRAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN .**

GRACIELA HERNÁNDEZ

*Página 20*

### • CAPÍTULO 2

**REPRESENTACIONES SOBRE LOS ALIMENTOS  
Y LA COMENSALIDAD ENTRE MUJERES  
BOLIVIANAS. LA COMIDA Y LA SALUD, EL  
TRABAJO Y LAS FESTIVIDADES**

MARÍA BELÉN BERTONI

*Página 47*

### • CAPÍTULO 3

**DIBUJAR, PINTAR Y ESCRIBIR MEMORIAS  
COMPARTIDAS EN LOS TALLERES DE  
ALFABETIZACIÓN CON INMIGRANTES**

**BOLIVIANAS.** MARÍA JORGELINA IVARS

*Página 66*

### • CAPÍTULO 4

**LA PASTORA Y EL CÓNDOR: NARRAR, LEER Y  
ESCRIBIR.** GRACIELA HERNÁNDEZ

*Página 79*

### • CAPÍTULO 5

**EN BUSCA DEL ALIVIO: ITINERARIOS Y  
COMPLEMENTARIEDAD TERAPÉUTICA EN  
MIGRANTES DE BOLIVIA.** MARÍA BELÉN

BERTONI

*Página 95*

### • CAPÍTULO 6

**MUJERES, MIGRANTES Y HABLANTES DE  
QUECHUA: ENTRECruzAMIENTOS LEGALES  
EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS.** LAURA ORSI

*Página 140*

### • CAPÍTULO 7

**“AGARRAR EL TRANSPORTADOR”. LA  
DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-RACIAL EN LA  
ESCUELA.** SANDRO EMANUEL ULLOA

*Página 151*

### • CAPÍTULO 8

**LA FIESTA DE LA VIRGEN DE URKUPIÑA EN EL  
SUDOESTE BONAERENSE .** JUAN CANONI

*Página 166*

### • CAPÍTULO 9

**FEMINISMOS NUESTROAMERICANOS EN Y  
PARA EL SUR.** HELEN TURPAUD BARNES

*Página 175*

# INTRODUCCIÓN

GRACIELA HERNÁNDEZ

MARÍA BELÉN BERTONI

«Yo me vine a Ledesma, después me vine a Salta, después a Jujuy, después vine a Buenos Aires, después hice frutillas, con los chicos me vine, mi marido estaba en Mendoza, siempre estuve sola, vine con un conocido, le escondía la panza porque no me iba a dar trabajo».

«Poema de Natividad», de Álvaro Urrutia, en *Épicas Bastardas* (escrito a partir de registros etnográficos de Belén Bertoni)

En la actualidad las universidades realizan actividades de docencia e investigación, pero también de extensión, lo que implica realizar tareas docentes fuera de las instituciones académicas para interactuar con el entorno social en el cual están insertas. Sin dudas, la extensión es una forma de legitimación de la universidad, pero también es una puesta en juego de mecanismos de inclusión/exclusión que permite la participación de actores extrauniversitarios a partir de las relaciones con distintos espacios de la sociedad, con mucha frecuencia de los sectores populares, a los cuales suele estar dirigida la extensión.

Las preguntas y reflexiones que plantearemos en torno a la extensión universitaria buscan escapar de lo que Freire (1971) llamó la «invasión cultural» de las personas y los conjuntos sociales con los que trabajamos, en este caso, las mujeres en los talleres. Nos pensamos desde los feminismos de Abya Yala que cuestionen la universalidad del sujeto mujer concebido desde la individualidad de las mujeres, la centralidad de la epistemología de lo occidental en el feminismo desde la academia y las ciudades y los sistemas jerárquicos de privilegios racistas en los que nosotras, como mujeres blancas de la academia y las talleristas mujeres migrantes trabajadoras rurales, estamos inmersas e interpeladas (Gargallo, 2013).

Pensamos los talleres como una forma de construir conocimiento y de democratizarlos. Para ello, retomaremos debates sobre las propuestas extensionistas, planteados ya hace un tiempo por la pedagogía popular de Paulo Freire. Este acercamiento busca comprender la necesidad de propuestas situadas, no universales, con sujetos en contexto, donde las posibilidades de dialogicidad sean reales y los proyectos no terminen en una extensión de conocimientos desde la universidad-academia a los conjuntos sociales subalternos.

Comprendemos que la investigación en su conjunción con la extensión puede ser pensada como investigación-acción. En la medida que la extensión se relaciona con la investigación para transformar la realidad, aunque sea de una cuestión muy puntual, deja de ser mero conocimiento para convertirse en una actividad grupal, transformadora y crítica. Ubicarnos en la investigación-acción es replantearnos cuestiones epistemológicas y metodológicas, ya que esta no se realiza de manera abstracta, sino que se encuadra en un lugar, implica un posicionamiento para que los planteamientos teóricos se materialicen y cobren sentido en una realidad concreta.



La extensión universitaria fue planteada hace ya cien años en la Reforma Universitaria de 1918. Las pioneras prácticas de extensión fueron llamadas misiones pedagógicas, surgidas en el contexto de la militancia de la década del sesenta y el activismo social. Después de las dictaduras militares, la extensión pasó a ser una actividad formativa para los estudiantes de grado. La cuestión se ha ido modificando y en la actualidad es de vital importancia y se ha convertido en eje de muchos debates la integración de las funciones universitarias, en la búsqueda de una integralidad que subraya la relación de la universidad con la comunidad en la que está inmersa.

En la primera etapa se consideraba la extensión como una manera de generar puentes entre el conocimiento universitario y la sociedad, una forma de llevar la universidad a la sociedad y vincularla con ella, en especial con los sectores a los cuales esta institución les resultaba más distante, material y simbólicamente. El extensionista, en esta concepción, sería algo así como un «traductor» o «transmisor» de los adelantos del conocimiento científico y la concepción predominante es la de la extensión como difusión cultural, divulgación científica y/o transferencia tecnológica (Tomasinno y Cano, 2016).

En las etapas posteriores la extensión universitaria se ha ido ampliando y hasta cambiando la concepción, haciendo hincapié en la importancia del intercambio entre la universidad y la sociedad con sus protagonistas, en un diálogo imprescindible para la ciencia contemporánea, además de un potente generador de ideas políticas y sociales. Esta concepción de «extensión crítica» asume que la extensión puede y debe contribuir a la democratización del conocimiento. Y al ser un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular, permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas (Tomasinno y Cano, 2016).

Consideramos como antecedente central de la pregunta sobre la extensión y el trabajo extensionista al libro de Paulo Freire *¿Extensión o comunicación? La concientización del medio rural*, que, desde su pedagogía popular, interroga sobre la labor extensionista. Tanto en sus connotaciones simbólicas como materiales, el autor profundiza en las relaciones sociales que se generan entre el extensionista agrónomo y los conjuntos sociales con los que trabaja, que en su caso de análisis son los campesinos chilenos, ya que su reflexión se enmarca en la reforma agraria en Chile. En el escrito, Freire nos anima a complejizar la noción de extensión en relación con la educación.

Freire (1971) analiza el sentido semántico de la palabra «extensión» e indaga el campo asociativo<sup>1</sup> de significación del concepto, donde encuentra referencias a ‘transmisión, sujeto activo que extiende, entrega de algo, mesianismo, superioridad del contenido de quien entrega, inferioridad de los que reciben, donación, persuasión, manipulación’: *invasión cultural* a través del contenido llevado porque refleja la visión del mundo de aquellos que llevan a aquellos que se supone pasivamente reciben. En este marco, cuestiona la extensión como *normalización del mundo* de los otros, donde no hay formación de conocimientos auténticos:

Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la “otra parte del mundo”, considerada inferior, para, a su manera “normalizarla”. Para hacerla menos semejante a su mundo. (Freire, 1971, p. 21).

En este sentido, propone que la práctica extensionista no se corresponde a un quehacer educativo dialógico y liberador, sino domesticador, ya que suele estar ligada a la «invasión cultural» de los otros, no importa quiénes porque se los toma como seres abstractos. En la extensión, el pedagogo brasileño observa un sentido de superioridad, de dominación en el técnico frente a los campesinos a quienes busca transformar, haciendo de aquel un depósito que recibe mecáni-

camente aquello que el hombre «superior» (técnico) piensa que los campesinos deben aceptar. Aquí, conocer implica un proceso por el cual el sujeto se transforma en objeto que recibe dócil y pasivamente los contenidos que otro le da o le impone, muchas veces con contenidos que contradicen su propia forma de estar en el mundo. Por ello, más que el diálogo, que es la base auténtica de toda comunicación, hay invasión cultural.

Freire propone que, en vez de extensión de saberes y conocimientos, debe buscarse la comunicación con seres concretos, reales, seres «en el mundo» insertos en una realidad histórica particular, capaces de autobiografiarse por la realidad de su región. Esto también se piensa desde los feminismos no occidentales de Nuestra América, que nos proponen pensarnos, reconocernos y narrarnos desde nuestras situacionalidades concretas e interseccionadas, asumiendo el lugar desde donde formulamos las preguntas.

En la pedagogía popular, por su parte, el sujeto que aprehende transforma el conocimiento aprehendido, porque lo puede reinventar, lo puede aplicar a situaciones y experienciales concretas. Esta perspectiva reclama la reflexión crítica del acto mismo de conocer, por el cual se reconoce conociendo y percibe el «cómo» de su conocer y los condicionamientos a que está sometido su acto. Por su parte, quien educa debe conocer la visión del mundo de los sujetos con quienes trabaja. Así se busca la inserción de ambos sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer, en dialogicidad y captando a las personas como un «seres-en-situación». Aquí la educación popular puede problematizar la relación hombre-mundo para profundizar en la conciencia de la realidad en la cual están, como seres de praxis que vivencian el diálogo y se humanizan ganando en autoconfianza e interconfianza para la transformación y no para la paralización de la cultura y las prácticas asociadas:

Lo que se pretende con el diálogo [...] es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla. (Freire, 197, p. 57).

Para las universidades nacionales y en particular para la Universidad Nacional del Sur la extensión es una actividad oficial que está regulada por una secretaría específica. La Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria tiene como objetivo la coordinación de las relaciones entre la universidad y la comunidad local y regional, con la finalidad de hacer efectiva la interacción socio-cultural entre ambas. Además, la universidad promueve la realización de proyectos específicos de extensión, los cuales posibilitan la financiación de las actividades que requiere la realización de estas propuestas.

La extensión es una de las funciones de la universidad y a la vez es una actividad relevante que sus actores ensayan y resignifican en su relación con la sociedad y con sus reclamos sociales. Además, según Sebastián Fuentes, cumple un lugar muy importante para entender la construcción de la legitimidad que las universidades en sociedades desiguales, como lo es la argentina. Este autor analiza de la siguiente manera su idea de legitimidad:

Cuando hablamos de legitimidad seguimos el concepto en términos weberianos, entendiéndola en el marco las relaciones de autoridad y dominación. Legitimidad hace referencia a una relación de poder establecida sobre ciertos pilares que indica una mayor probabilidad de conseguir obediencia, y no solamente una desigualdad en el poder relativo entre dos actores sociales (Weber, 1992). Es una noción útil, más allá del análisis weberiano vinculado a los tipos de autoridad, para comprender cómo en diversos contextos las relaciones de desigualdad (en términos de poder, acceso a recursos, capitales, etc.) se sostienen en función de la creencia

en sistemas, ideologías o estructuras simbólicas que les permite a los actores involucrados sostener esa relación de dominación/autoridad. (Fuentes, 2016, p. 1).

Desde nuestra experiencia de investigación, la legitimidad de la extensión se sustenta en la función de los intercambios —que sabemos suponen alteridades y subalternidades más o menos visibles— pero que tratamos de subsanar con una práctica de investigación que se enmarca en la investigación-acción, que intenta modificar algunas cosas de la realidad. Las propuestas de transformación social nos resultan demasiado grandilocuentes para nuestros trabajos siempre en pequeña escala, con objetivos muy específicos en lo relativo a los logros que esperamos obtener, tanto para quienes está direccionada la extensión y la acción como para los y las integrantes del equipo que esperan comprender los procesos sociales incorporando de manera relevante las voces y testimonios de los y las protagonistas. Consideramos protagonistas a quienes migraron, recuerdan los modos de vida del mundo andino y sus adyacencias, trabajan en la producción cebollera en la actualidad y forman parte de distintas instituciones sociales, deportivas y religiosas, conformando y dándole particularidades al entorno en el cual vivimos.

Nuestros objetivos de acción han sido siempre muy acotados —aunque los consideramos transformadores—. Propiciamos la expresión oral y escrita, la lectura, la producción de textos a partir de las experiencias de vida, así como el conocimiento de las leyes sobre migración, educación y salud. Además, como la extensión ha dado lugar a una cierta financiación, nos ha permitido realizar actividades recreativas que consideramos muy importantes para nuestras propuestas educativas.

Sin dudas que la extensión universitaria es parte de la sociedad en la cual vivimos y en la que existen desigualdades, sin embargo, estamos convencidas de que cobra más importancia en los momentos en los cuales se propicia la consolidación de prácticas democráticas, una mayor redistribución de ingresos y políticas más inclusivas. Cuando valoramos la extensión y sus relaciones con la investigación estamos priorizando el sentido de ciencia como proceso y no solo en relación con ciertos logros, los cuales muchas veces se estiman solo en función de la publicación en revistas científicas especializadas.

## 1. LA EXTENSIÓN Y LOS CONOCIMIENTOS SITUADOS

El conocimiento que se produce desde las prácticas de extensión, que conlleva realizar distintos tipos de actividades: educativas, productivas, de participación sociopolítica, suponen permanencia en el lugar, de alguna manera un trabajo de campo que es mucho más que eso, ya que pasamos a ocupar un lugar en el espacio en el cual se trabaja y, como diría Donna Haraway, «ocupar un lugar implica responsabilidad de nuestra práctica» (2000, p. 333).

Entendemos que el conocimiento situado es un conocimiento reflexivo, somos parte de lo que estudiamos, no estamos afuera del proceso de conocimiento, interactuamos con las personas con las que trabajamos en nuestras investigaciones y con las cuales también realizamos actividades de extensión, como en este caso. Aunque no tuviéramos objetivos propios de la extensión, nuestro trabajo es siempre reflexivo, como señala Michael Burawoy en el prefacio a Juan Piovani y Leticia Muñiz Terra:

Solo podemos hacer que las ciencias sociales avancen reconociendo nuestro dilema, estando en el mundo que estudiamos. Nos enfrentamos a una triple dialéctica *científica*: la interacción entre teoría y datos; en segundo lugar, una dialéctica *reflexiva*: la interacción entre partici-

pación y observación; en tercer lugar, una dialéctica *etnográfica*: la interacción entre las dos dialécticas, ciencia y reflexividad. (2018, p. 11).

Los conocimientos situados son a su vez conocimientos encarnados y no se producen desde la plataforma de los poderosos, sino desde abajo. Siguiendo a Haraway, estos conocimientos nos interpelan y nos incitan a la responsabilidad de comprender, recordando que no es fácil ver desde la periferia y las profundidades, ya que siempre está el riesgo de caer en el romanticismo y pensar que los puntos de vista de los y las subyugada/os son siempre inocentes o caer en una visión relativista y totalizadora, tan negativa como las pretensiones de autoridad científica. Para la autora, el relativismo es lo opuesto a conocimiento situado, es una manera de no estar en ningún lado, mientras se pretende la omnipresencia.

La igualdad de posicionamiento es una negación de la responsabilidad y de búsqueda crítica. El relativismo es el perfecto espejo gemelo de la totalización en las ideologías de la objetividad. Ambos niegan las apuestas de la localización, en la encarnación y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien. (2000, p. 329).

Para Haraway, relativismo y totalización son parte de una misma postura que promete una visión de la totalidad, con todas sus partes sin especificar desde donde se mira. Coincidimos con la autora en que es en «la política y en la epistemología de las perspectivas parciales se encuentra la posibilidad de una búsqueda objetiva, sostenida y racional» (2000, p. 329). Además, este tipo de conocimiento es el que se acomoda a los proyectos de una ciencia feminista, que, según su criterio, significa «conocimientos situados» (2000, p. 324).

## 2. LOS TALLERES

El centro del trabajo en extensión estuvo dado por la realización de Talleres de Historia, Memoria y Producción de Textos que realizamos en una escuela primaria de adultos, en la localidad de Hilario Ascasubi, en el partido de Villarino, en la provincia de Buenos Aires. Los talleres, por su índole pedagógica, nos llevaron a posicionarnos desde la pedagogía popular de Paulo Freire, retomando además su crítica y relectura de la «extensión» y vincularlo con los aportes de la historia oral y la pedagogía feminista que cuestiona no solo la condición de clase social, sino también la reproducción de las opresiones de sexo-género, etnia-nacionalidad y condición migratoria. Visualizamos experiencias de opresión, pero también de resistencia. Los relatos de vida dan cuenta de la relación de conveniencia entre el capitalismo y el patriarcado (Korol, 2007), pero también de las respuestas de las mujeres que buscan generar situaciones de inconveniencia.

En ese sentido, desde experiencias y temas generadores, reflexionamos sobre la vida cotidiana, generando relecturas y ensayando nuevas interpretaciones y dinámicas relacionales a través del diálogo grupal entre mujeres,

[en una] búsqueda incesante de enlazar lo universal en lo particular, lo personal en lo íntimo, vinculando, analizando y problematizando la trayectoria histórica del patriarcado y del capitalismo, y el juego de retroalimentación de ambos sistemas de dominación: la conjugación del patriarcado con el capitalismo, el eurocentrismo, y el racismo en nuestros pueblos latinoamericanos. (Korol, 2007, p. 4).

En la comunicación y el diálogo, encontramos la apuesta por *narrar* que realiza la feminista radicada en México Francesca Gargallo (2014), como una forma de dar a conocer, que está presente en todos los tiempos y en todas las sociedades y que nos permite la aproximación entre seres humanos de culturas diversas. Dando posibilidad a descentrarnos y, como dice la autora, «romper el cerco» que constituye el trabajar desde universidades occidentalizadas y blanquizadas.

Fue necesario revisar reflexivamente nuestro lugar como mujeres de la academia que íbamos a trabajar con otras mujeres en su contexto de vida, reflexionando en la forma en que buscábamos participar y construir conocimiento, en el cómo y en el para qué; intentando «desubicar» el feminismo occidental. Asimismo, fue necesario «exponer el racismo» y el sistema de privilegios interiorizado y normalizado al que, como mujeres, estábamos interpeladas a reproducir o transformar. Lo hicimos comprendiendo que si bien todas las mujeres sufren o sufrieron la discriminación económica, la marginación social y la exclusión de la educación formal y de los sistemas de salud, sin embargo, las mujeres blancas «no los han enfrentado en su descarnada versión racista y colonialista» (Gargallo, 2013, p. 21).

En ese sentido, retomamos la idea del movimiento comunitario feminista que, lejos de esencializar las culturas de Nuestra América, afirman la existencia de un entronque patriarcal o refundalización patriarcal ya que, lejos de una visión esencialista de los pueblos del Abya Yala previo a la colonización, consideramos que el patriarcado ancestral se refuncionalizó, fundió y renovó con el patriarcado occidental blanco y católico. Complejizando también ciertas visiones relativistas esencialistas y exotizantes, por las cuales se reproducen las relaciones desiguales de género, con miradas cargadas de misoginia que utilizan explicaciones culturales para justificar situaciones de desigualdad y discriminación. Como señala Tarducci (2013), pareciera que las mujeres y niñas cargan con un “plus de etnicidad” y las relaciones de género se consideran la “esencia” de la comunidad, más allá de cualquier convención de derechos humanos que las proteja, siendo el grupo social que ha sufrido mayores violaciones de sus derechos humanos en nombre de la cultura.

Resulta interesante la forma en que surgieron los talleres. Inicialmente fueron propuestos por una maestra que trabajaba en la escuela primaria de adulta/os de Hilario Ascasubi y luego llegaron a ser parte de un proyecto de extensión universitaria. Luego esta maestra pasaría a formar parte de la secretaría de la institución, con la que nos contactamos para tener una entrevista por el trabajo de investigación que veníamos desarrollando en la zona con migrantes de Bolivia trabajadores y trabajadoras de la horticultura cebollera. Durante la entrevista es cuando surge la idea de hacer los talleres, idea que se materializa en una reunión al año siguiente con la directora y dos maestras y alumnos/as y no alumnos/as, pero integrantes de la comunidad. Luego de esta experiencia inercial, el taller comienza y se prolonga por dos años. Al segundo año, los recíprocos reclamos por parte de la comunidad nos animaron a presentar el proyecto de extensión universitaria.

Por su parte, desde la historia oral nos interesaron los testimonios de las/os talleristas como fuentes para comprender procesos históricos como las migraciones desde países limítrofes, el trabajo de varones y mujeres, sus condiciones de vida y vivencias en los contextos locales. La historia oral es una estrategia de investigación que ubica en un lugar importante los testimonios orales, en oposición a la tradición que relaciona historia con escritura. Entre las razones que fundamentan su práctica, se encuentran autores que destacan su importancia histórica, ya que brinda información sobre hechos poco documentados por las fuentes escritas, como los que encuentran en ella una forma de participación de los sectores no hegemónicos.

Buscamos que las instancias de diálogo que propicia la historia oral sean motivadoras para la lectoescritura, y desde la pedagogía freiriana podemos afirmar que hablar de lo que se conoce, de lo que se ha vivido y de lo que se vive, facilita tanto la expresión oral como la escrita. Además, nos permitió redactar notas, cartas y petitorios y la lectura de textos de interés tanto para la vida

cotidiana (facturas de gastos, recetas médicas, notas escolares) como para la ampliación de los conocimientos y de valores artístico-literarios.

Consideramos que relacionar las historias personales con «la historia», escribir, dibujar, pintar, observar fotografías, producir imágenes individuales y grupales con distintos soportes y técnicas pueden generar reflexiones acerca del presente/pasado y futuro de quienes participan de los talleres y propiciar la inclusión a partir del respeto por las diferencias.

La actividad estuvo destinada a:

- a) Las alumnas y eventualmente alumnos del CEA 706/02 de Hilario Ascasubi. Priorizamos a «las alumnas» porque son mayoría —durante el 2015 había inscriptos solo dos varones, pero solo uno asistía regularmente—.
- b) Las docentes del establecimiento, quienes consideran estos talleres como un espacio de capacitación, ya que en ellos intercambiamos material bibliográfico y propuestas teórico-prácticas para realizar las distintas actividades propuestas.

## **2.1. PROPÓSITOS DE LOS TALLERES**

- Revalorizar las historias personales para pensarlas en el marco más amplio de la historia regional/nacional, propiciar la expresión oral y la lectoescritura y afianzar espacios para trabajar la problemática de los derechos de los/as migrantes.
- Fomentar la integración grupal a través del intercambio de experiencias vividas.
- Valorizar y resignificar los conocimientos aprendidos por los/as participantes a través de la tradición oral.
- Crear un marco propicio para el intercambio de ideas y experiencias, teniendo siempre presente que hablar de lo que se sabe genera autoestima.
- Propiciar un mayor conocimiento del lugar de origen de los/as estudiantes y de las causas que lo/as impulsaron a vivir en la región.
- Crear un espacio en el cual la herencia cultural no tenga que ser negada, sino donde, por el contrario, se propicie el diálogo intercultural.
- Propiciar reflexiones acerca de la diversidad étnica, de clase y de género.
- Trabajar con el equipo docente en la elaboración de actividades que no reproduzcan el sexismo.
- Recuperar el pasado desde un presente que no reifique las desigualdades de género.

Es así que, a partir de estos propósitos, en los talleres:

- Conversamos sobre la vida cotidiana y problematizamos los mandatos culturales.
- Compartieron las trayectorias migratorias y sus experiencias como mujeres migrando con el grupo doméstico, sus deseos y anhelos en dicho proyecto.
- Dialogamos sobre el lugar de las mujeres como trabajadoras aquí en la producción cebo-llera, en la zafra y los ingenios, y allá, en el pastoreo de chivas en las zonas rurales, como vendedoras en mercados y ferias y como empleadas domésticas en las zonas urbanas, visualizando el lugar de trabajadoras también en Bolivia.
- Narraron experiencias de resistencias cotidianas de desgaste corporal y explotación en las cuadrillas, en su mayoría dirigidas por varones.
- Reflexionamos sobre sus experiencias y reclamos por el acceso y la atención en salud a instituciones biomédicas y la puesta en juego de itinerarios terapéuticos para resolver dolencias propias o del grupo familiar.

- Compartimos información y charlamos sobre nuestros derechos a la educación y a la salud, sobre los derechos laborales y acerca de las leyes migratorias y las leyes que nos amparan como ciudadanas y ciudadanos.
- Escribimos y dibujamos, recordando cuentos, relatos, petitorios, invitaciones a eventos, incluso hicimos una poesía grupal.
- Cocinamos grupalmente recuperando el lugar como hacedoras del alimento cotidiano. Dialogamos sobre sus experiencias relacionadas con la comida y la lógica de los alimentos que consiguen acá y allá, y las diferencias de sabores y platos.

En su momento, cuando elaboramos el proyecto, planteamos que la metodología de trabajo seleccionada se encontraba dentro de las metodologías cualitativas y, más precisamente, de las cualitativas etnográficas. Claro que pensamos a estas metodologías más como un guía que como una forma de realizar investigaciones, ya que la propuesta era de extensión y no de investigación. En ese sentido, la historia oral tiene una vasta tradición como herramienta de participación social, debido a que posibilita ciertas instancias de legitimación de las experiencias de vida, en la medida que los testimonios de las y los participantes pueden convertirse en documentos orales a los que se publica en distinto tipo de soportes que permiten la consulta, lectura y circulación de las voces inscriptas. Estas voces no tendrían oportunidad de hacerse audibles de otra manera, o tendrían pocas posibilidades de que esto ocurra.

En los *Talleres de Historia, Memoria y Producción de Textos. Entre Todas es Más Fácil* trabajamos con la memoria sobre las migraciones, los lugares de origen, de tránsito y llegada en la Argentina. El nombre del taller recupera la esperanza de aprender a leer y a escribir priorizando las actividades grupales más que la dedicación personal. *Entre todas es más fácil* es un enunciado que sintetiza los esfuerzos por poder pensar y hacer audible esas ideas, buscando las palabras y la sonoridad para que sean comprendidas, y en lo posible escribir sobre ellas. Fueron las mujeres quienes sintieron los talleres como una oportunidad que se sumaba a las ya ofrecidas por la escuela.

A pesar de la poca presencia masculina, en este libro aparecen reiteradamente los testimonios del alumno que citamos. Él también vio los talleres como un espacio para expresarse, no tanto para mejorar la lectoescritura —a la que ya considera poco relevante en su vida—, sino que destacó la importancia de socializar en la escuela y en especial destacarse por sus dotes de narrador. Le debemos a él un amplio abanico de cuentos populares que transcribimos en distintos capítulos del libro. Cuando narraba, buceaba en sus recuerdos y tenía especial interés en ser oído y registrado, valoraba especialmente esta actividad y varias veces nos dijo que cuando ya no esté quedará todo lo que nos transmitió; esto no ocurrió con ninguna de las mujeres.

Nos pareció importante recuperar las memorias. Desde la Escuela de los Annales<sup>2</sup> en adelante se puso el acento en la relevancia de la memoria social y de la pluralidad de memorias en una misma sociedad (Nora, 2008). Esta idea es muy importante para nuestro trabajo en el que vamos a indagar en memorias negadas como es la memoria de los migrantes de países limítrofes, especialmente las migrantes y más aún las que llegaron desde Bolivia.

Pero además de la memoria —de las memorias— también nos interesaron los recuerdos personales. Paolo Montesperelli en sus trabajos diferencia memoria de recuerdos: «Este último constituye una especie de ‘memoria privada’ recordada sobre la vivencia del individuo, mientras que el concepto de memoria no se agota dentro de los límites de la subjetividad individual» (2004, p. 12). Recuerdos y olvidos se entretajan y relacionan de diferentes formas desde la perspectiva individual y colectiva. Por su parte, Joël Candau habla tanto de memoria individual y colectiva como de olvidos individuales y colectivos. Los olvidos pueden tener tantas particularidades como

las tiene la memoria; se puede enmascarar o borrar información así como recuperar aspectos del pasado a partir de múltiples motivaciones (Candau 2002, p. 81).

Como señalamos anteriormente, las actividades de extensión nos dieron mucha información a la cual problematizamos como temáticas de investigación. Trabajamos tanto con los testimonios sobre el trabajo, en especial el trabajo de las mujeres en la producción cebollera y en el ámbito doméstico, sobre las migraciones, las relaciones entre modos de vida y salud, así como con toda la esfera del relato, en especial los cuentos de la pastora y el cóndor recopilados en el aula. Estos cuentos nos interpelaron para buscar análisis alternativos sobre esta temática narrativa, diferentes a los que se han realizado hasta el momento.

Para finalizar esta introducción, queremos señalar que la presencia de migrantes provenientes de Bolivia en el sudoeste bonaerense da cuenta de una memoria colectiva de prácticas de movilidad territorial previas a la constitución de los Estados nación, pero que toma características particulares en la contemporaneidad en el marco de relaciones globales capitalistas. Desde 1991, con la profundización del neoliberalismo en la región, se hizo evidente un aumento de la migración desde países limítrofes a la Argentina, que va a equiparar a la de ultramar y donde la migración desde Bolivia es la que evidencia un crecimiento sostenido, censo a censo, desde 1968, variando también la composición por género, con una feminización creciente de los flujos migratorios (Curtis y Pacceca, 2007). Esto trajo como correlato prácticas y discursos xenófobos y discriminatorios asociados a la pertenencia nacional y étnica, agravados en caso de referirse a mujeres que migran, asociados a su capacidad de gestar y al posible asentamiento de forma permanente, con proyectos familiares y comunitarios (Baeza, 2013). Frente a la construcción social de las/os migrantes por la negativa, resulta necesario destacar el énfasis en la protección de los derechos humanos de las personas migrantes de la Ley de Migraciones N.º 25871, que resguarda el acceso y ejercicio igualitario de los derechos, sin distinguir la situación migratoria<sup>3</sup>.

En sus investigaciones, Roberto Benencia (2004) indica que la migración constituye un aspecto relevante en el desarrollo económico de Argentina, siendo más fuerte la migración limítrofe proveniente de Bolivia hacia los 90, que llegó a conformar más del 50 % del total de inmigrantes en Argentina. En el sudoeste bonaerense, las/os migrantes de Bolivia coadyuvaron al crecimiento socioeconómico de la región, configurando un nicho productivo en la horticultura, principalmente en el partido de Villarino en las localidades de Pedro Luro, Mayor Buratovich e Hilario Ascasubi, esta última es donde focalizamos nuestro trabajo de investigación y extensión. Observamos que los varones y las mujeres migran esperando encontrar trabajo y en este contexto lo hacen en la horticultura de la cebolla que se produce para el mercado interno y para la exportación, un mercado controlado mayormente por el capital brasileño. En este mercado, las mujeres trabajan en casi todo el circuito productivo, aunque nunca ocupan los puestos mejor pagos.

Aunque los patrones migratorios, laborales y de asentamiento cambiaron en las últimas décadas, y las mujeres migrantes fueron llegando solas a trabajar en las urbes, principalmente en el Área Metropolitana de Buenos Aires para la economía de servicios y manufacturas, esto no se modificó para esta zona hortícola. Encontramos recurrencias en las trayectorias migratorias de las mujeres que han migrado con anterioridad tanto a zonas urbanas de Bolivia como a zonas fronterizas de Argentina, con sus familias de origen, para trabajar de forma temporaria para las economías provinciales de Salta y Jujuy, en la cosecha de la caña de azúcar, la vid, el tabaco. Aquellas mujeres se incorporaron bajo relaciones laborales de dependencia frente a los varones de su grupo familiar, ya que eran contratadas por ellos para realizar tareas domésticas, o de auxiliares en las labores en el campo.

Las redes de conocidos y familiares actuaron y actúan como sustento para la circulación de información sobre dónde migrar y trabajar; las/os migrantes de primera generación son quienes



demandan y contratan a sus connacionales para el trabajo en las cuadrillas que llevan a los campos para trabajar en distintas labores, precarias e informales.

Los trabajos presentados en esta compilación dan cuenta de una multiplicidad de aspectos trabajados con las mujeres bolivianas en el marco de los talleres —y en otras instancias de investigación— y de las perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas que nos enmarcan como equipo.

En el capítulo 1: «Las ideas religiosas, los relatos con protagonismo de seres sobrenaturales y nuestras prácticas de investigación», Graciela Hernández indaga en los devenires de ciertas ideas y prácticas religiosas que tienen una considerable densidad temporal y que se van redefiniendo en el seno del catolicismo y del evangelismo, en especial en el evangelismo pentecostal. En el aula surgía directa o indirectamente el tema de las ideas y las pertenencias religiosas y por sobre todo un vasto universo narrativo centrado en la figura de algunos santos, la virgen, y en especial del Diablo o Satanás. Además, la escuela funcionaba en un espacio cedido por la Iglesia Cristiana Evangélica, perteneciente a los llamados Hermanos Libres.

En el capítulo 2: «Representaciones sobre los alimentos y la comensalidad entre mujeres bolivianas. La comida y la salud, el trabajo y las festividades», Belén Bertoni reflexiona sobre los saberes y las prácticas alimentarias de las migrantes. Profundiza en la construcción sociocultural de los alimentos y la comensalidad andina en Bolivia y las resignificaciones y recreaciones en el contexto migratorio local. Indaga en los alimentos que se consideran saludables como parte del autocuidado y favorables para la fortaleza corporal, la valoración de los cultivos sin agroquímicos, la preparación de platos típicos, las formas de ofrecerlos en ciertas festividades como la virgen de Urkupiña y el pelado del maíz central en la cultura andina.

En el capítulo 3: «Dispositivos visuales y representaciones», Jorgelina Ivars realiza una revisión de las estrategias empleadas para seleccionar imágenes para los talleres y analiza los dibujos realizados en clase, a través de los cuales se plasmaron recuerdos del pasado, en especial paisajes de Bolivia, actividades de la vida cotidiana, del trabajo en la producción cebollera y se sintetizaron conocimientos relacionados con el alimento y las plantas medicinales.

En el capítulo 4: «La pastora y el cóndor: narrar, leer y escribir», sobre los relatos acerca del trabajo pastoril y el cuento que titulamos «La pastora y el cóndor», Graciela Hernández focaliza en las actividades realizadas a partir de la identificación de este cuento como un relato que describe y trae al presente al trabajo pastoril de las mujeres. Además, abre una serie de interrogantes acerca de cómo se han analizados estos motivos narrativos en los que siempre se han priorizado los antagonismos entre naturaleza y cultura para dar lugar a nuevas interpretaciones desde los antagonismos de género.

En el capítulo 5: «En busca del alivio: itinerarios y complementariedad terapéutica en migrantes de Bolivia», Belén Bertoni retoma relatos de experiencias y representaciones asociadas a los procesos de salud, enfermedad y atención y las formas de nombrar y comprender las dolencias, observando una hibridación de saberes propios de la biomedicina, aquellos aprendidos en Bolivia, y que refieren a una memoria andina, y los saberes populares que se aprenden y resignifican en el contexto local. Analiza los itinerarios terapéuticos para resolver las dolencias que dan cuenta de una complementariedad de saberes y de curadores tanto biomédicos como tradicionales. Observa la puesta en juego de la autoatención donde los saberes sobre plantas medicinales, ungüentos y remedios caseros son relevantes. Además, dedica un apartado al análisis del desgaste corporal producido por el trabajo en la cebolla y otro sobre las enfermedades culturales.

En el capítulo 6: «Mujeres, migrantes y hablantes de quechua», Laura Orsi indaga las cuestiones vinculadas a la educación de adultas/os y la ausencia de políticas educativas que tengan en cuenta el bilingüismo.

En el capítulo 7: «Agarrar el transportador». La discriminación étnico-racial en la escuela», Sandro Ulloa trabaja con la presentación y el análisis de situaciones críticas educativas en relación con la discriminación a una estudiante descendiente de una familia boliviana. Retoma el relato y la entrevista de la estudiante discriminada haciendo un análisis de la situación en clave de la perspectiva de género. Si bien el motivo de la discriminación se vincula, casi de modo central, con la etnofobia y el racismo, se profundizarán aspectos que implican la intersección entre la condición de mujer de la estudiante y la condición de mujer pobre. Por otro lado, aborda las representaciones vinculadas al ser docente y las lógicas de exclusión que tiene el sistema educativo, lógicas atravesadas por construcciones de poder jerárquico y verticalista.

En el capítulo 8: «La fiesta de la Virgen de Urkupiña sudoeste bonaerense», Juan Canoni realiza una descripción de la festividad y señala las cuestiones simbólicas e identitarias que se ponen en juego en la *performance* ritual en la que se incorporan elementos del mundo andino a las tradiciones marianas del catolicismo. Destaca la importancia de esta festividad que congrega cada vez más adeptos y genera muchas expectativas en las localidades del partido de Villarino.

En el capítulo 9: «Narrativas nuestroamericanas y feminismos del y en el sur», Helen Turpaud realiza un recorrido por los feminismos no hegemónicos y sintetiza una serie de caminos recorridos que se han convertido en insumos teóricos para pensar nuestras prácticas de investigación y de extensión, realizada mayoritariamente con mujeres.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baeza, B. N. (2013). La memoria migrante y la escucha de los silencios en la experiencia del parto en mujeres migrantes bolivianas en Comodoro Rivadavia (Chubut, Argentina). *Anuario Americanista Europeo*, (11), pp. 179-197.
- Benencia, R. (2004). Trabajo y prejuicio. Violencia sobre inmigrantes bolivianos en la agricultura periférica de Buenos Aires. *Revue européenne des migrations internationales*, (20), pp. 97-118
- Candau, J. (2002). *Antropología de la memoria*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Curtis, C. y Pacceca, M. I. (2007). Migración y derechos humanos: una aproximación crítica al “nuevo paradigma” para el tratamiento de la cuestión migratoria en la Argentina. *Revista Jurídica de Buenos Aires*. Número especial sobre Derechos Humanos. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, pp. 183-200.
- Fuentes, S. (2016). La extensión universitaria en Buenos Aires: legitimidades y transformaciones recientes, *Ciencia. Docencia tecnología*, (53), pp. 234-267.
- Freire, P. (1983). *¿Extensión o comunicación?* (13 ed.) Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gargallo Celentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.
- Haraway, D. (2000). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Buenos Aires: Proletario Ediciones.
- Korol, C. (comp.) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.
- Piovani, J. I. y Muñoz Terra, L. (2018). ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Montesperelli, P. (2004). *Sociología de la Memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- Tarducci, Mónica (2013), Abusos, mentiras y videos. A propósito de la niña wichi. *Boletín de Antropología y Educación*, (05), pp. 7-13.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades lati-

- noamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, (67), pp. 7-24.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guzmán Cáceres, M. G. (2015). Multiplicar los sujetos, encarnar los Conocimientos: Plausibilidad de la epistemología social posmoderna de Donna Haraway. *Boletín Científico Sapiens Research*, (2), pp. 39-44.
- Ley de Migraciones N.º 25871/2004.

## NOTAS AL FINAL

- <sup>1</sup> Dentro de una unidad estructural lingüística, se establecen relaciones asociativas que se van desdoblado entre los campos significativos de varios términos (Bally citado por Freire, 1971).
- <sup>2</sup> Se denomina Escuela de los Annales a una corriente historiográfica surgida en Francia en la primera mitad del siglo XX que publicaba sus investigaciones en la revista *Annales*, de gran trascendencia en el campo de las investigaciones históricas.
- <sup>3</sup> Art. 6: El Estado en todas sus jurisdicciones, asegurará el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social (Ley de Migraciones 25871/2004).

• CAPÍTULO 1

## **LAS IDEAS RELIGIOSAS, LOS RELATOS CON PROTAGONISMO DE SERES SOBRENATURALES Y NUESTRAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN**

GRACIELA HERNÁNDEZ

«El solsticio llega para arder sobre la noche de San Juan.  
Las fogatas sirven para alumbrar el tiempo otra vez».  
«Las fuerzas ocultas provocan los conflictos malos,  
ocultas provocan las tensiones a la fuerza,  
pues el modelo a imitar debería ser el parlamento inglés,  
gets, frac, hat and good morning mister Wiracocha».

Fragmentos de *Alasitas* de Aldo Montesinos

### **INTRODUCCIÓN**

Si bien no se encontraba en los objetivos del proyecto de extensión trabajar el tema de las ideas vinculadas a las creencias religiosas, estas fueron surgiendo en forma de diálogos en los talleres y en distintos ámbitos de socialización. Además, el lugar físico en el cual funcionaba la escuela primaria de adultos (CEA 706/02) en el turno tarde era una iglesia evangélica.

Si bien no habíamos identificado las ideas religiosas como importantes para nuestro trabajo en el aula, sin embargo, como habíamos trabajado con temáticas cercanas en otras oportunidades, vimos que había asuntos que teníamos que incluir porque de otro modo significaba dejar oculta toda una serie de cuestiones que resultaron significativas en nuestra investigación y que aportaron a nuestras búsquedas del estudio de las cuestiones simbólicas. Nos interesaba conocer los devenires de ciertas ideas y prácticas religiosas que tenían una considerable densidad temporal y que se iban redefiniendo en el seno del catolicismo y luego del evangelismo, en especial en el evangelismo pentecostal.

Además, como señalamos en el primer párrafo, en los intercambios en los talleres siempre surgía directa o indirectamente el tema de las ideas y las pertenencias religiosas y por sobre todo un vasto universo narrativo centrado en la figura de algunos santos, la virgen y en especial del Diablo o Satanás. Por un lado, se encontraba el grupo de las católicas, algunas más practicantes que otras, pero todas daban mucha importancia a las fiestas patronales. Actualmente se ubican en primer lugar las de la Virgen de Urkupiña, luego la de la Virgen de Copacabana y recientemente están comenzando a realizar encuentros para dar lugar a las festividades de la Virgen de Chaguaya, a la que varias de las alumnas de la escuela consideran milagrosa<sup>1</sup>. Por otro lado, estaban las alumnas que eran evangélicas, que pertenecían a distintas congregaciones, aunque ninguna era parte de la iglesia que nos prestaba las instalaciones. El grupo lo conformaba también un alumno varón que disfrutaba de contar cuentos tradicionales; sus intervenciones motivaron al grupo a recordar relatos escuchados en Bolivia.

Cuando comenzamos a viajar a Hilario Ascasubi pudimos ver que se estaba construyendo el templo de los Testigos de Jehová, por lo que nos imaginamos que en los talleres se iba a hablar de la novedad; sin embargo, no fue así, a nadie parecía interesarle el tema. En el grupo que participaba de los talleres nadie pertenecía a esta iglesia ni tenían familiares que lo hicieran, tampoco había entre ello/as mormones<sup>2</sup>. Aunque en general se piensa al mormonismo como una religión de clase media, hemos podido observar en nuestros trabajos de campo que esta iglesia tiene una considerable inserción en este grupo migratorio radicado en la provincia de Buenos Aires. En una de nuestras investigaciones pudimos ver la importancia del mormonismo en el sector hortícola cercano a Bahía Blanca, en General Cerri y en el Paraje Alférez San Martín (Hernández, 2011). Allí comprobamos que la sede de General Cerri interactuaba con la de Bahía Blanca, ubicada en el barrio Noroeste, pero en Hilario Ascasubi la situación era distinta. Con el tiempo conocimos a una familia de Hilario Ascasubi que pertenecía a esta iglesia, pero ninguno de ellos iba a la escuela y la familia completa viajaba a la iglesia del barrio Noroeste de Bahía Blanca.

### **1. LA ESCUELA FUNCIONABA EN UNA IGLESIA EVANGÉLICA**

En primer término, queremos focalizar en las inquietudes que nos fueron surgiendo referidas al lugar que albergaba a la escuela, para luego incluir algunos de los diálogos surgidos en el aula sobre esta temática, algunos de los cuales son el resultado de los recuerdos que nutren la memoria colectiva, en tanto que otros dan cuenta de actividades y problemas del presente, como las celebraciones del Día de los Muertos.

Cuando comenzamos a trabajar en este espacio educativo de Hilario Ascasubi, en 2015, nos enteramos de que antes había funcionado en la sede de la iglesia católica. Sin embargo, esta institución religiosa tenía ciertos requerimientos para el uso de las instalaciones, que la institución educativa no siempre podía cumplir, por lo que decidieron buscar otro lugar, y así surgió la propuesta de dirigirse a una iglesia evangélica. Con el tiempo supimos que pertenecían al grupo misionero llamado Los Hermanos Libres, aunque esa denominación no estaba en el cartel ubicado en la pared central.

El primer taller lo realizamos en el salón de la iglesia. Necesitábamos un espacio amplio dado que las maestras y directivas del establecimiento habían hecho una convocatoria amplia. Respondió a la invitación un gran número de vecinos, que colmaron el lugar, interesados por la actividad que se iba a realizar en la escuela. Las autoridades de la iglesia no se hicieron presentes, simplemente prestaron el lugar donde realizaban sus ceremonias para que se diera inicio a los talleres. Supimos que RR, una de las asistentes, era parte de esta agrupación religiosa, pero no estaba en su representación, sino como vecina, ya que vivía en la casita —muy precaria— que está contigua a la iglesia. Era parte de la institución, pero nunca habló ni participó en su nombre. RR tampoco era alumna de la escuela, aunque a veces compartía nuestros encuentros. Al momento del inicio de los talleres, ella se encontraba cursando el secundario, que concluyó con el plan FinEs, en diciembre de 2015.

Los siguientes talleres los hicimos en un espacio que la entidad religiosa tiene asignado para que los niños, las niñas y jóvenes realicen su formación religiosa, especialmente en la llamada «escuela dominical». Es así que nuestro espacio escolar era usado de lunes a viernes por la escuela primaria y los domingos por la escuela dominical.

En todo momento dispusimos del lugar, pudimos colocar láminas, mapas y pósteres realizados por el grupo y el material permanecía en las paredes en los sucesivos encuentros. Aclaremos esto porque cuando realizamos talleres similares en espacios católicos era muy difícil mantener el

material didáctico en las paredes. Siempre se sacaba y en su lugar se ponía iconografía religiosa (imágenes de vírgenes, santos, el «Sagrado Corazón de Jesús» y otras). En esta oportunidad, hubo situaciones en que nuestro material fue retirado, pero eso se debía a la realización por parte de la iglesia de encuentros extraordinarios y actividades especiales, con invitados de otros lugares del país o de Bolivia.

También nos prestaron las instalaciones para cocinar. En el patio había un horno de barro que usamos en más de una oportunidad, y una pequeña cocina en la que realizamos un taller especial que denominamos «Encuentro de Comidas». Ese día se elaboró un *picante de pollo* en el que colaboramos todas. La institución nos cedió todo lo que necesitábamos para poder realizar esta comida que todas consideraron identitaria, distintiva de sus tradiciones culinarias. El lugar está especialmente equipado por dos cuerpos de baños, para varones y mujeres, modernos y muy bien mantenidos, así es que disponíamos de instalaciones sanitarias óptimas, preparadas para recibir a mucha concurrencia.

La propia iconografía de los talleres nos recordaba que estábamos en una iglesia —la foto que nos identificó en sus inicios da cuenta de ello—. El letrero de acceso al lugar decía claramente: «Iglesia Cristiana Evangélica». En general, estas iglesias tienen otras denominaciones que demarcan sus particularidades y la especificación de ser evangélicas o cristianas es una aclaración que va en segundo término. Nos estamos refiriendo a las iglesias que no se encuentran incluidas en los denominados protestantismos históricos (anglicanos, metodistas, bautistas, luteranos y otros), a las iglesias evangélicas que se establecieron con posterioridad en América Latina, con mucha frecuencia pentecostales<sup>3</sup>.



**Figura 1.** Foto grupal sacada en los inicios de los talleres, en la puerta de las instalaciones que la iglesia prestaba a la escuela.

Para tener información sobre el funcionamiento de esta entidad religiosa, consultamos a RR, pero nos dijo que mejor habláramos con los encargados. Ella era muy reservada y no nos adelantó prácticamente nada. Fueron las propias maestras quienes nos dieron los datos del «pastor Gregorio», para que habláramos con él. Nos dijeron que era muy amable y que no tendríamos problemas en concertar una entrevista, también nos dieron la dirección y nos recomendaron que tuviéramos cuidado con el perro, que solía ser «traicionero». Fuimos a la casa del pastor y no lo encontramos, lo llamamos por teléfono y nos organizó un encuentro con distintos representantes de la iglesia, aunque él mismo no pudo estar porque trabajaba en ese horario como conductor de una combi. En nuestra breve comunicación telefónica nos enteramos de que él no se sentía pastor porque en su organización religiosa las cosas son diferentes y que tal cargo le es adjudicado desde afuera del grupo. Nosotras nos dirigimos a él en calidad de pastor de la «Iglesia de los Hermanos Libres», porque nos habían dicho que esa era la denominación de esta iglesia evangélica, sin embargo, también corrigió esta forma de nombrarlos y nos dijo que ellos no reconocían el rótulo de «Hermanos Libres», aunque a veces los propios miembros caían en este equívoco.

En nuestros trabajos de campo hemos entrevistado y hemos interactuado en numerosas oportunidades con migrantes llegado/as de Bolivia que nos dijeron que en su país de origen se habían acercado a los «Hermanos Libres», por ese motivo no dudamos de la denominación, aunque cuando realizamos la entrevista fuimos comprendiendo las características de la organización de la iglesia que albergaba a la escuela. Para nosotras siempre es importante comprender el funcionamiento de estas instituciones, ya que con mucha frecuencia las actividades de educación y alfabetización de adulto/as se realizan en distintos espacios fuera de los edificios escolares. Entre estos lugares, se encuentran las iglesias católicas y evangélicas, las sociedades de fomento, las bibliotecas populares y, a veces, las salas médicas barriales. En nuestro largo recorrido de puesta en marcha de actividades de extensión universitaria, hemos realizado talleres en el ámbito de las iglesias evangélicas, ya que estas con frecuencia ceden sus instalaciones para la realización de actividades educativas formales del sistema educativo estatal.

## **2. LA ENTREVISTA A LAS AUTORIDADES DE LA IGLESIA. UNA FORMA DE CONOCER LA ENTIDAD RELIGIOSA QUE NOS ALBERGABA**

La entrevista la realizamos el día 4 de julio de 2016, quien escribe este capítulo (Graciela Hernández) y la antropóloga Belén Bertoni. Los entrevistados fueron E. O. y J. M. Fue parte de las actividades del proyecto de extensión, aunque no la habíamos planificado como tal. Cuando realizamos la propuesta del proyecto habíamos conversado con maestras y directivas del establecimiento educacional, quienes nos habían interiorizado de las características del alumnado, pero no sabíamos que los talleres se realizarían en la sede de la escuela que funcionaba en la iglesia. La propia escuela de adulto/as tiene otra sede que funciona en otro espacio.

### **2.1. LA DENOMINACIÓN DE LA IGLESIA, SU ORIGEN Y SU ANTIGÜEDAD EN EL LUGAR**

Cuando realizamos la entrevista a los encargados de la iglesia en su propia sede, descubrimos por qué no estaban de acuerdo con el nombre con el que se los conocía. Nosotras esperábamos encontrarnos con el «pastor Gregorio», con quien habíamos pactado la entrevista, sin embargo, nos encontramos con dos personas que no esperábamos, quienes nos informaron que Gregorio no iba a poder llegar por razones de trabajo. Nos dijeron que les hubiera gustado estar a todos «los

ancianos» para esta entrevista. Esta situación nos llamó mucho la atención, fue la primera vez que queriendo entrevistar a un pastor nos encontrábamos con un armado de este tipo. En general los pastores se ubican en un lugar en el cual su palabra y la forma en que la enuncian es imponente, no equivalente a la de otros miembros de la comunidad religiosa. La particularidad de la entrevista la fuimos entendiendo en la medida que fuimos comprendiendo las particularidades de esta iglesia.

Supimos que los lugares de origen de los entrevistados se encontraban en cercanías de la frontera entre Argentina y Bolivia, en Yacuiba, a 25 km de La Quiaca. Ambos se habían criado en la Argentina, más específicamente en la provincia de Salta, desde donde vinieron a Hilario Ascasubi, ya adultos.

P. ¿Ustedes no se llaman Hermanos Libres?

E. O. Los de afuera nos identifican como los Hermanos Libres, pero nosotros nos reunimos en el nombre del Señor. Nada más.

P. ¿De dónde viene que los llaman así entonces?

E. O. Viene de muchos años atrás. Hacer una historia de lo que es la Iglesia de los Hermanos, no podría decirle con exactitud en este tiempo. Pero fueron hermanos que comenzaron a ver las escrituras y nos basamos solamente en las escrituras, nos regimos por ellas en nuestro ámbito social, en el matrimonio, donde vamos, en el trabajo, así que por eso nos denominan Hermanos Libres.

P. ¿Esta iglesia nació en Bolivia?

J. M. En Europa, fueron hermanos de Europa a Bolivia. También en la Argentina, hace más de 130 años que están en la Argentina, en Buenos Aires está en la calle Brasil, los hermanos vinieron de diferentes países. Pueden estar en Buenos Aires, en Santa Cruz, en diferentes lugares, pero nosotros no tenemos una base.

P. ¿Ustedes son un desprendimiento?

J. M. Nosotros no tenemos una base, si bien nos identificamos con los hermanos de las otras sedes. Las autoridades son los mayores de estas iglesias, que en la actualidad son cuatro en este lugar. (E. O. y J. M.)

A pesar de que nuestros interlocutores señalaron que la iglesia se encontraba desde sus inicios americanos en Bolivia y Argentina, nos quedaron dudas acerca de su origen en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires. Quisimos saber desde cuándo estaban en el lugar, así como el sentido que le daban al hecho de crear una entidad religiosa en sitios tan apartados de su lugar de origen, en un espacio con fuerte presencia católica. El accionar salesiano es muy importante en la zona y además muchas de las actividades sociales de sus compatriotas se realizan alrededor de festividades relacionadas con el catolicismo.

P. ¿Hace mucho que están en Ascasubi?

J. M. Según nos cuentan nuestros antepasados, los mayores, hace treinta años que ellos están en este lugar. Comenzaron con reuniones caseras, en casas de familia, ellos veían que la iglesia iba creciendo y vieron la necesidad de tener algo propio, su propio salón, un predio para los chicos, para jugar, poder hacer actividades.

P. Ustedes facilitan estas instalaciones a la escuela...

E. O. Es la primera vez que prestamos las instalaciones, pero ya habíamos colaborado con bancos, sillas para otras instituciones. Pero nosotros siempre decimos que la iglesia no es una institución para nosotros mismos, es una institución para la sociedad, en la medida que podamos brindar servicios para la sociedad, lo hacemos. En lo que está al alcance de la iglesia,



salón, sillas, bancos, la iglesia está dispuesta.

P. ¿Está en otros pueblos?

E. O. En Luro y en Villalonga. (E. O. y J. M.)

Para nuestros interlocutores la generación de sus padres ya se había convertido en la de «sus ancestros», fueron los que iniciaron el camino migratorio hacia estas localidades de producción hortícola y junto con ellos trajeron sus iglesias, que tuvieron que organizar con el esfuerzo propio. En sus comienzos, estas asociaciones religiosas suelen funcionar siempre en lugares ediliciamente muy precarios y los van mejorando con el tiempo. En este caso ya cuentan con cierta disponibilidad de bienes, que saben que pueden ser útiles a otras instituciones, como el salón, las sillas, los bancos; además, en la actualidad son la sede de una escuela primaria de adulto/as. Los vínculos con la institución educativa estatal nos llevaron a preguntarles cómo veían ellos la formación de niños, niñas y jóvenes, ya que habíamos visto que nuestra aula era compartida por la «escuela dominical». Además, pudimos ver que las actividades con niños y niñas suelen ser la forma de entrada de la iglesia a nuevos lugares, esto es lo que está sucediendo en Mayor Buratovich. Preguntamos si tenían alguna presencia en «Burato» y nos respondieron lo siguiente:

J. M. Se está iniciando, está lo que llamamos la “Hora Feliz” que trabajamos con niños de 2 a 13 años, que lo hacemos bajo unas plantas, viendo la necesidad que se iba a hacer todos los domingos, la iglesia vio la necesidad que tengamos también un predio. Hace 6 meses, un año, hemos comprado un lugar para poder tener, es muy precario, pero estamos empezando. Con 60 chicos.  
P. Y. ¿Acá cuántos chicos tienen?

J. M. Entre los 80 y 100 chicos, por ahí en la época de invierno es mucho más difícil que lleguen, pero hay un colectivo que recorre el barrio y los trae.

P. ¿Los domingos?

J. M. Sí, a las 16 horas, una escuela dominical donde se comparte las clases con los niños de distintas edades. (J. M.)

## **2.2. LA IGLESIA COMO FORMADORA Y LA FORMACIÓN PARA ENSEÑAR EN EL INTERIOR DE LA IGLESIA.**

Nos pareció importante preguntar sobre la formación, la capacitación o la experiencia de quienes enseñan en la «Hora Feliz».

P. ¿Tienen personas que se han formado para enseñar?

E. O. Sí, como maestros, incluso tomaron clases con los hermanos de Bahía. En calle Donado hay una iglesia que es de la misma que nosotros, ellos fueron los que en un principio asistieron acá. Con ellos y una fundación: LAPEM. Y bueno con ellos, no compartimos todo, pero tomamos las enseñanzas básicas para enseñar a un niño. Porque no es fácil, más viendo la diversidad de edades, si nosotros tenemos de 2 a 14 años. Cada maestro se tiene que buscar, ver cómo tratar de enseñar de la mejor manera la palabra de Dios.

P. ¿Ustedes separan a los chicos por sexo, por edad?

E. O. Por edad, puede ser de 2 a 5 años que ellos no saben escribir y pintan. Después de 6 a 9 años que ya saben escribir, es una clase más con actividades que ellos puedan comprender, después de 10 a 14 años son chicos que ya se le puede dar un poquito más. Si bien nosotros

como iglesia entendemos a través de las escrituras, esto no sé si ustedes lo van a poder asimilar rápidamente, eh... que cada hermano es revestido con algo en particular, dones espirituales, que Dios nos capacita para poder trabajar con ellos. Por ejemplo, hay maestros que son capaces, son ¿tienen? dones, algunos son los pastores, maestros, ancianos. (E. O.)

Las respuestas de nuestros entrevistados nos parecieron sumamente importantes, nos hicieron reflexionar sobre nuestra forma de enseñar y aprender y sobre la manera en que ellos lo hacen. En primer lugar, tendieron un puente con la educación formal en general: (a) separan a chicos y chicas por edad, cuando son más pequeño/as pintan, cuando son más grande ya pueden leer y escribir y realizan otras actividades; (b) los y las docentes buscan aprender a enseñar y toman clases con otras personas más capacitadas, con las cuales pueden no compartir la totalidad de las ideas, pero sus enseñanzas son útiles para la tarea propuesta. Pero, por otro lado, marcaron la diferencia, nos señalaron que había otra forma de ser «buen maestro», que se puede tener el «don» de enseñar y que eso no se aprende, se recibe. Para decirnos esto nos interpelaron muy sutilmente con la frase: «esto no se si ustedes lo van a poder asimilar rápidamente». Nos dieron elementos para que comprendamos que la docencia que se ejerce en el seno de la iglesia puede ser similar a la docencia laica, pero que esta tiene otros componentes que no se pueden pensar de la misma manera y nos aclararon que seguramente nosotras no íbamos a comprender esto.

Por nuestros trabajos anteriores hemos incursionado en el tema de los dones, es así que nos resultaba verosímil pensar que al reconocer dones y hablar de ello era posible que fueran pentecostales, dado que según nuestra experiencia en esos espacios religiosos los dones son muy importantes y forman parte del lenguaje de las experiencias cotidianas.

P. ¿Reconocen dones? ¿Son pentecostales?<sup>4</sup>

[Se miraron entre sí y sonrieron, no respondieron enseguida].

P. No quieren identificación.

J. M. Exactamente, por eso nos denominan Los Libres, no tenemos ninguna identificación. Solamente Iglesia Cristiana Evangélica. Nos reunimos en nombre del nuestro Señor Jesucristo. No nos identificamos porque tienen cosas que no compartimos, respetamos obviamente, son nuestros hermanos. Pero bueno... (J. M.)

Debido a que en este caso el don se aplicaba a la capacidad de enseñar y era importante saberlo, preguntamos:

P. ¿Qué sería un don para ustedes?

E. O. Es una capacitación que te da Dios. No es cuando vos nacés. Una persona cuando nace, nace con un talento que es algo personal de la persona pero el don es espiritual, lo recibís en determinado momento. Es el alma, el alma entiende y acepta la evangelización, que Cristo murió y Cristo resucitó. Y nosotros entendemos que por medio de él nos regala el don y una capacitación. Habiendo comprendido el mensaje que tiene la escritura y nosotros lo aceptamos como nuestro Salvador. (E. O.)

Ahondar en la lógica de los dones nos podía alejar de los objetivos de la entrevista y regresamos enseguida a cuestiones más «mundanas» y consultamos si realizaban deportes en la iglesia. La respuesta sobre la cuestión específica fue muy breve, en cambio ampliaron sobre la organización de la enseñanza.

P. ¿Tienen actividades deportivas?

J. M. Sí, todo. Nosotros en ningún momento nos desprendemos de la sociedad. En este lugar... hay una mesa de ping-pong... En Ascasubi los domingos trabajamos en la escuela dominical, el segundo viernes nosotros tenemos la reunión que son para preadolescentes, donde se puede instruir a los chicos, y después tenemos reunión para jóvenes. Y ahí hablamos de todo, enseñamos lo que Dios enseña a través de las escrituras. El respeto a las autoridades, el comportamiento en la escuela, dentro del hogar, dentro de la sociedad. Como ir formando hombres para que estén capacitados, porque hoy la sociedad está sufriendo. (J. M.)

Con esta respuesta y otras cuestiones que fueron saliendo durante el transcurso de la larga entrevista pudimos comprender que están muy preocupados por la situación de los y las jóvenes, en especial temen perder la autoridad sobre ellos. La afirmación de que quieren «ir formando hombres para que estén capacitados» no es solo discursiva, tiene su anclaje en que consideran que son los varones los que tienen que tomar las decisiones y ocupar el lugar de lo público; en ningún momento reconocieron capacidades de las mujeres diferentes a las reproductivas y al cuidado de la familia, tampoco se habló de ellas como trabajadoras o ciudadanas. No convocaron a alguna mujer representativa de la iglesia para asistir a la reunión con motivo de la entrevista. Luego preguntamos por la música. Sabemos que es una motivación muy fuerte para la juventud, muchas iglesias disponen de equipos de sonido y de un variado repertorio de instrumentos musicales.

P. Hemos visto que algunos cultos de iglesias evangélicas hay bandas de música que tocan distintos ritmos...

J. M. Bueno, por ahí es ahí donde nosotros nos diferenciamos. Nosotros creemos a través de las escrituras que la cumbia, el rock, no... Dios no puede alabarse así.

P. ¿Tienen música?

J. M. Sí, tenemos órgano.

P. ¿Le llaman alabanza?

J. M. Sería más como música clásica, ceremonial, religiosa. Porque aparte no es que nosotros tocamos las alabanzas a oído. Tenemos un músico que lee las partituras, tenemos un himnario en el cual nos basamos. Nosotros no compartimos las alabanzas con cumbia o rock. Lo que produce esta música en las personas, sabemos que el ritmo y el tipo de música, sabemos que produce en la juventud, entonces no es algo que va a beneficiar a la iglesia. (J. M.)

Claramente no estábamos en presencia de la clase de pastores que destacan que todos los ritmos son buenos para alabar a dios y que la única forma de atraer a la juventud es que puedan tocar la música que les guste. Nuestros entrevistados se mostraron siempre amables, formales e inflexibles en sus principios. Quisimos saber algo del lugar de las mujeres en la organización religiosa y preguntamos si ocupan algún lugar especial. Durante muchos años habíamos asistido a las reuniones de los grupos de dorcas<sup>5</sup> en Bahía Blanca y pensamos que nos podíamos encontrar con algo similar, pero según nos dijeron, esto no sucede.

P. Dentro de la iglesia, ¿existen grupos de mujeres? En algunas iglesias hay grupos de dorcas, damas...

E. O. Hace dos años atrás, hacíamos reuniones, teníamos colaboración de hermanas que venían y daban clases a las hermanas, pero siempre en lo que es la escritura. No le dominamos dorcas. Una reunión femenina de damas. Somos parte de la sociedad, no tenemos nada fuera de... sencillamente por ahí no... (E. O.)

Tal como nos parecía, las mujeres no tienen lugares de decisión dentro de la iglesia. Seguramente tienen a su cargo la comida y el recibimiento de la/os asistentes que llegan desde distintos lugares a las reuniones, también suelen hacer «beneficios» en forma de comida para vender, pero todo esto lo hacen sin ninguna organización que las respalde y les dé un lugar significativo en la organización de la entidad religiosa. Aunque siempre ancladas en estereotipos de género —las mujeres cocinan, limpian, dan alojamiento, cuidan—, en algunas iglesias evangélicas son reconocidas como muy importantes y eso les confiere cierta autoridad. En general, se destaca que gran parte del dinero que entra en estas instituciones religiosas se produce por la venta de comidas que realizan las mujeres y comercializan los jóvenes o compra la misma comunidad religiosa.

### **2.3. LAS PARTICULARIDADES DE LA IGLESIA CRISTIANA EVANGÉLICA SURGIDAS DE LA ENTREVISTA**

Para quienes hemos trabajado la temática de la religiosidad popular, ya sea en el universo evangélico como católico, sabemos que los dones ocupan un lugar muy importante. Entre ellos, uno de los más importantes es el don de sanidad. Desde este lugar preguntamos con una afirmación en la cual expusimos nuestro conocimiento sobre los dones.

P. En otras iglesias los pastores nos han dicho que tenían el don de sanidad y entendían que era un don que recibían del Espíritu Santo.

E. O. A ver... El don de sanidad es una de las cosas que ningún hombre hoy tiene la capacidad para sanar a otro hombre. Por ejemplo, si los hombres tuvieran el don de sanidad no estaríamos viviendo en este mundo, porque si yo tengo el don de sanidad para sanar a una persona, entonces sería algo sobrenatural que yo tendría, pero esos dones están en la Biblia, cuando nosotros miramos los dones, están manifestados y escritos en la Biblia. Entonces nosotros qué decimos, la escritura nos dice que esos dones fueron para un tiempo, un tiempo fundacional de la iglesia, la iglesia primitiva. Del tiempo del pentecostés. Hoy en día nosotros, sin desmerecer obviamente a nadie, decimos que esos dones no están en vigencia, esos dones fueron para un tiempo determinado. Hoy en día están los dones, pero no justamente el don de sanidad. (E. O.)

Esta fue la primera vez que escuchamos en el marco del evangelismo de los sectores populares, tanto rurales como urbanos, que el don de sanidad era algo del pasado, que solo se encuentra en la Biblia y que es del tiempo del origen del pentecostés. Para nuestros interlocutores esto es parte del pasado, nunca un don que se puede hacer presente en nuestros días.

Seguimos preguntando para conocer cuáles son las particularidades de esta iglesia, que se nos presentó como muy distinta a otras. Sin dudas esta organización conocida como Hermanos Libres nos desafió y nos mostró cómo el trabajo de campo es muy importante, que no podemos adelantar con qué hechos sociales nos vamos a encontrar. La metodología etnográfica y la actitud de estar alertas a las particularidades fue la clave para conocer un poco más a las personas con las cuales interactuamos, sus ideas y las genealogías de las instituciones que construyen el entramado social.

El trabajo de la investigadora María Esther Espinosa (2004) nos ayudó a comprender la cuestión de los dones que estábamos escuchando en la entrevista.

Otros postulados singularizan a los Hermanos Libres. Estos continúan siendo ávidamente restablecidos ya que suministran recursos contundentes para situarse diferencialmente en el campo evangélico. Nos referimos a la cuestión de los dones del Espíritu Santo y el minis-

terio de la mujer. Los Libres no creen en la actualidad de algunos dones del Espíritu Santo. Argumentan que existieron dones llamados “transitorios”, que cesaron cuando se completó el canon del nuevo testamento, y otros “permanentes”. En efecto, dones como hablar en lenguas, sanidades y discernimiento de Espíritus fueron transitorios, eran dones de señal y tenían una funcionalidad de origen. Dones permanentes son los de ministerio (maestro, pastores, evangelistas), relativos a la construcción de la iglesia de Cristo (Acta de retiro de ancianos, El ministerio del Espíritu Santo, 1986) (p. 62).

También nos llamó la atención que ninguno de los referentes de la iglesia se refería a sí mismo como pastor, quisimos saber cómo entienden esto, preguntamos y expresamos nuestras dudas. Comentamos que sabíamos que el llamado a ser pastor o una autoridad de la iglesia es una experiencia muy importante, muy fuerte y que muchos no lo quieren aceptar porque implica muchas responsabilidades. Además, agregamos que nos habían señalado la diferencia entre ser nombrado pastor y recibir el «llamado» de ser pastor. A esto nos respondió uno de los entrevistados:

El llamado sí existe, es el llamado a un servicio. Acá nosotros, no creo que nadie sea llamado a ser pastor, porque para nosotros, para las escrituras, el pastor es un don. Cuando Dios, cuando uno comprende el evangelio y acepta a Cristo como salvador, entonces Dios nos reviste de una capacidad, nos da un don. Él puede tener el don de maestro, yo de pastor, el otro de presidir, otros de servicio. Son 17 dones que están vigentes, se puede tener uno o más dones. Ahora, realmente cuando Dios lo llama a su servicio, cuando él pueda poner en actividad algo para lo que Dios lo llamó, si él trabajara donde Dios no le llamó, puede ser muy perjudicial. Lo mismo que si yo soy albañil y me voy de electricista, me voy a un lugar donde no me corresponde... Por eso está cada uno [...] Cada uno es revestido de lo alto. Y en esto trabajamos, si bien muchas veces no tenemos el llamado, porque él, con el don de pastor, si Dios le regaló el don de pastor, y no está cumpliendo su función, Dios lo llama, de alguna u otra manera. Pero cuando no vemos que el sintió que fue llamado y se dio cuenta que era pastor, no. Dios capacita a todos, la iglesia identifica que él tiene el don del pastor; por eso cuando hablamos con los hermanos les tenemos que hacer entender esto. Muchos estudian afuera y dicen “me he recibido de pastor”. Nosotros no entendemos así la escritura. No es así. Si él tiene el don de pastor, lo que hay en él, lo que Dios puso en él, lo va a hacer trabajar en un lugar, pastorear, ir a visitar a un hermano, ir a ver la necesidad de uno, la necesidad del otro, comunicar, porque somos una familia nosotros [...] La iglesia lo identifica como un pastor, no es que el que estudia y viene y dice que es pastor. La iglesia está gobernada por Dios solamente. Aquí en esta iglesia tenemos cuatro hermanos mayores que nosotros a veces les decimos pilares, con ellos comenzamos todo. Somos dos o tres personas de la edad de nosotros (alrededor de cuarenta años) que trabajamos junto a ellos. En las reuniones vemos qué hay que hacer, conversar, poder edificar, poder ver qué cosa más podemos hacer en la sociedad, o dónde estamos fracasando, entonces compartimos eso y vemos todos cómo podemos solucionar ese problema. Nos manejamos todos juntos, de ahí nosotros la primera autoridad que nosotros tenemos es Dios. (J. M.)

Seguimos con nuestras dudas y preguntamos por el «pastor Gregorio», al cual reconocen todos en el pueblo. Nuestros interlocutores nos respondieron que a Gregorio lo consideran pastor porque hace años que ha estado liderando la iglesia, entonces, cuando hay un evento o una entrevista siempre está al frente, pero que es solo eso. Es una figura conocida, pero sostenida por un grupo de «hermanos». Por eso no había dudado en delegarles el rol de entrevistados a ellos.

La respuesta de los entrevistados marca una diferencia notable con otras instituciones equivalentes donde los líderes religiosos gustan referir a su autoridad como «cabeza», «cima» o «cúspide». Aunque estén acompañados por distintos órganos colegiados — especialmente de los considerados ancianos—, la figura del pastor siempre es importante. Además, la mayoría de ellos ha elaborado una explicación que legitima su lugar, un relato que tiene su punto nodal en el «llamado» personal que recibió cada uno de ellos. El llamado se produce de distintas maneras y ellos lo narran para dar cuenta de que su vocación y dedicación a las tareas pastorales tienen su origen en el orden de lo sagrado, al que hay que verbalizar para que sea comprendido en el orden de lo profano. El llamado es transmitido con orgullo a personas como nosotras que queremos conocer, que queremos saber cómo se llega a ser pastor<sup>6</sup>. Ninguno de nuestros entrevistados se consideró «llamado» para ser pastor; sin embargo, ellos no consideraban esto una falencia, sino algo esperado.

Ante cada respuesta, seguimos preguntando desde lo que conocemos. Preguntamos por el don de lenguas o glosolalia, muy importante en los rituales del evangelismo pentecostal y también en el catolicismo carismático.

P. Bueno otro don que la gente menciona mucho es el don de hablar en lenguas. La glosolalia<sup>7</sup>. E. O. Los dones que no están vigentes son esos dones, don de sanidad, don de lenguas. Si yo le explicara, el don de lenguas sería fácil. Porque el don de lenguas solamente sería idiomas. Si yo estoy conversando con usted no tendría necesidad de hablar inglés. Yo no podría conversar o hablar en quechua porque usted no va a entender, en ese tiempo era necesario porque ellos estaban recién fundando la iglesia después de la resurrección de Cristo. Entonces para ellos sí fue fundamental, porque había muchos idiomas, ese es un don, necesitaban ser capacitados para comunicar a otros, es un don sobrenatural, el griego, el hebreo, el arameo, porque en ese tiempo, entonces así pudieron transmitir las verdades bíblicas.

P. Entendemos lo que dice, pero para mucha gente es un don. Incluso en muchos casos ha tenido que ver con la conversión, se habían criado en la iglesia católica y después se hicieron evangélicos.

J. M. Yo nací en la iglesia católica, mis padres son muy devotos de los santos, las vírgenes, no creo que no haya persona en ese lugar, en ese pueblo, que sean tan devotos como mis padres, donde ellos van a misa todos los domingos, donde ellos se hacen cargo de una fiesta de un santo, donde tienen dos o cuatro días de fiesta, donde hay que darle de comer a 200 personas, toman, se embriagan, al otro día hay que darle el desayuno, todas esas costumbres.

P. ¿En Bolivia?

J. M. Sí, pero es igual en el norte argentino. Me bautizaron, a los 12 años mis padres me hicieron hacer la primera comunión, a los 14 años la confirmación, a los 15 años querían tomar algo especial para que pueda viajar a Italia para estudiar para que pueda ser cura. Entonces a los 22 años, cuando yo vi por primera vez la Biblia, cuando yo leí realmente lo que dice, entonces comprendí que estaba equivocado. Ahí entendí que es la equivocación, sin ofender a nadie como dije antes, así que no... Yo no necesité hablar en lenguas, no lo necesité. Solamente que alguien me comenzara a explicar lo que es el verdadero paso de la evangelización y escuchar la predicación que me dijera que en la situación que me encontraba iba a ser castigado. Un tiempo estaba con una familia que eran creyentes, le robé la Biblia para poderme ir a estudiar al campo, les pedía por favor que alguien me dijera. Ese año yo pensé que todo estaba bien. (E. O. y J. M.)

A través de todas las respuestas pudimos ver que nos encontramos con una organización religiosa que tiene sus particularidades específicas, que no reproducen lo que para nosotras es el «modelo

pentecostal», aunque sí se repite la lógica de que las elecciones religiosas vinculadas al evangelismo se realizan desde la formación católica. El *ethos* católico siempre está presente en estos evangelismos latinoamericanos, se constituyen teniendo en cuenta siempre la presencia católica.

#### 2.4. MÁS SOBRE LA IGLESIA CRISTIANA EVANGÉLICA

Nuestros entrevistados nos dijeron que esta iglesia había surgido en Europa y no se habló más sobre el origen. Luego, descubrimos que la información que encontramos a partir de la búsqueda bibliográfica no se contradecía en nada con lo que habíamos escuchado.

Según Alberto Roldán, la Iglesia Cristiana Evangélica, conocida como de los «Hermanos Libres» surgió en Irlanda, en la ciudad de Dublín, alrededor del año 1826. Como otras iglesias evangélicas, en especial pentecostales, eran una respuesta a lo que consideraban un estado de apatía y una creciente y banal ritualización. Para reencausar la fe y sus prácticas religiosas ciertos grupos de creyentes se reunieron para estudiar la Biblia y celebrar el ritual que denominaban «la cena del Señor». Estas propuestas no fueron aceptadas por la iglesia anglicana, sin embargo el movimiento fue cobrando fuerza, se fue consolidando en Irlanda y desde allí se extendió a otros países, en primer lugar a Inglaterra, en especial en las ciudades de Bristol y Plymouth. Con frecuencia se denomina a este movimiento como los «hermanos de Plymouth» por la importancia que tuvo en ese lugar.

El crecimiento del grupo religioso, que tenía entre sus propósitos la idea de misionar y llevar su fe a otros continentes, dio lugar a una expansión que para la segunda mitad del siglo XIX incluyó a países latinoamericanos, entre ellos la Argentina. Sobre el momento que llegaron a nuestro país, Roldán (1996) afirma que fue durante la primera presidencia del general Julio A. Roca y entiende que esto se produjo en la «era aluvional» como denominó José Luis Romero al advenimiento de inmigrantes europeos al país. El autor resalta a su vez la importancia que tuvo la expansión ferroviaria en la Argentina y la presencia inglesa, contexto en el cual llegaron los denominados «Hermanos Libres» a nuestro medio (pp. 25-26)

Para el citado autor, teólogo y conocedor de la historiografía argentina, es fundamental comprender la relación existente entre la expansión ferroviaria y la de los Hermanos Libres. Señala que la administración del ferrocarril inglés estuvo en manos de personal jerárquico e intermedio procedente del Reino Unido, los misioneros e integrantes de la iglesia en cuestión llegaron a la Argentina como parte de este proceso de mundialización del capital inglés. Señala que es posible establecer cierta estrategia misionera consistente en la radicación de las iglesias o «asambleas» —término usado por los miembros de la congregación religiosa— en ciudades donde pasaba el ferrocarril. En el caso concreto del Ferrocarril Roca, donde el trazado de las líneas férreas pasaba por las ciudades de Avellaneda, Quilmes, Lanús, Temperley y La Plata, entre otras, en todas ellas se fundaron iglesias de los Hermanos Libres. En esta misma línea de pensar en las condiciones estructurales que produjeron que estos grupos religiosos ingresaran a un país católico, se encuentra la posición clara y explícita de controlar los conflictos laborales que seguramente iban a surgir entre los obreros ferroviarios y sus propietarios ingleses.

Roldán nos ayuda a comprender cómo se produjo el ingreso de los Hermanos Libres a la Argentina y un trabajo de María Esther Espinosa nos conduce a entender las lógicas de su expansión desde los lugares de llegada al interior del país, a la región del noroeste (NOA), en las primeras décadas del siglo XX. Con estos trabajos vamos comprendiendo los procesos que nos transmitieron nuestros entrevistados y que, por estar acostumbradas a escuchar los mecanismos de expansión pentecostal que se produjeron desde la década del setenta en adelante, nos costó comprender.

Fuimos viendo que los Hermanos Libres entraron con el ferrocarril a la Capital Federal y a distintas localidades de la provincia de Buenos Aires, desde allí y a favor de la expansión ferroviaria llegaron al NOA, por lo que en esos espacios de frontera con Bolivia vamos a poder encontrar a esta iglesia. Luego, con las migraciones desde Bolivia y el NOA a la provincia de Buenos Aires, vamos a encontrarnos con estas instituciones religiosas en localidades como Hilario Ascasubi, Pedro Luro y Villalonga. Como señala la ya citada Espinosa:

En el caso de noroeste, los Libres se constituyeron en la primera presencia evangélica sostenida en ciudades y pueblos de Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy. Aunque los establecimientos principales se ubicaban en las cercanías del ferrocarril, cada iglesia se constituía como nuevo centro misionero. De allí derivaba lo que se denomina “obras” o “anexos”; pequeñas congregaciones que dependían de las visitas y sustento de la iglesia central. En el caso del noroeste, una vez establecidas estas misiones los evangelistas llevaban a cabo expediciones incluso más allá de la provincia pero las zonas elegidas para establecer anexos debían ser accesibles a la iglesia madre. (2014, p. 66).

Estos misioneros trajeron consigo una organización religiosa que tiene particularidades propias, peculiaridades que nos llamaron la atención en la entrevista. Para comprender su dinámica, en este caso necesitamos de la bibliografía, de más información de la que se nos aparecía directamente. Entre las singularidades del grupo encontramos la forma particular de ejercer el gobierno de las iglesias locales; en ellas la conducción no está en manos de una sola persona, sino que la conforman un grupo de varones, que pueden ser considerados todos como «pastores», llamados «ancianos».

A diferencia de los pentecostales, su liturgia es muy sencilla, no tienen la misma relación que ellos con el Espíritu Santo, aunque le reconocen el poder de otorgar ciertos dones, entre ellos el de convertir a una persona común en un pastor. Sus iglesias son independientes entre sí y no hay una jerarquía institucionalizada de las distintas iglesias locales.

La genealogía de los Hermanos Libres es distinta a las de los pentecostales. Pensarlos a partir de nuestro conocimiento de ellos fue un sesgo producido por una práctica de investigación que nos llevó a asumir que la Iglesia Cristiana Evangélica que nos cobijaba era similar a otras que se encuentran en la propia localidad de Hilario Ascasubi. Estos misioneros llegaron al país muchos años antes que los pentecostales y por su origen están más relacionados con los protestantismos históricos que con los protestantismos de «mutación», en las categorías de Jean-Pierre Bastian.

### **3. LOS RELATOS SOBRE LA FIESTA DE SAN JUAN, EL APÓSTOL SANTIAGO Y SUS LUGARES EN EL CALENDARIO**

En uno de los talleres preguntamos por el Inti Raymi, la Fiesta del Sol, el comienzo del año en el mundo andino, pero toda/os nuestro/as interlocutora/es respondieron que no sabían nada de esto, o mejor dicho que lo que sabían había sido por un programa de televisión que habían visto. Si bien habían oído hablar poco de la festividad que asociamos a la cosmovisión de los Andes, sí tenían recuerdos y tenían muy presentes la Fiesta de San Juan, ambas coinciden en el mismo momento del año. El Inti Raymi se celebra en el inicio del solsticio de invierno en el hemisferio sur y la Fiesta de San Juan se celebraba en Europa para el inicio del solsticio de verano en el hemisferio norte, esta celebración llega a América con la colonización europea y debido a los complejos procesos de mezcla cultural tienden a confundirse.



La época de la Fiesta de San Juan está llena de recuerdos que traen a la memoria fiestas, encuentros familiares, formas de vivenciar el tiempo en el calendario. A. A. comenzó: «El 24 de junio es San Juan, ya está cerca... Antes se hacían muchas fiestas. Se cortaban las orejas a las ovejas, les ponían una flor», y F. F. dijo:

F. F. Yo quería viajar con mi cuñado que vive en Pradere pero que al final no fue... Yo quería ir a visitar a mis hermanos. Mis sobrinos se fueron a Buenos Aires, pero van a viajar para Todos los Santos, porque murió una prima allá en Bolivia. Yo tenía muchas ganas de ir para San Juan, allá hacen fiestas grandes. Hay una fiesta para San Juan, en Tarija para San Juan van de todos lados.

P. ¿Se toma mucha chicha?

F. F. ¡Bastante! Tienen un santuario grandísimo... Hacen chicha para muchísima gente, porque toda la gente que va a la fiesta es bebida gratis, comida gratis, todo. No... con mi viejo íbamos a buscar plata... (F. F.)

Por otra parte, en forma grupal fueron saliendo una serie de enunciados que son parte de un refranero tradicional que explica cómo se van sucediendo los días y las noches en los distintos momentos del año, todos ellos regidos por el santoral católico.

San Juan es el día más corto  
y la noche más larga.  
Un paso de gallina,  
un paso de gallo,  
avanza el día.  
Y con Santiago aumenta  
un paso de caballo por día.

El imaginario católico provee de importantes metáforas para armar un orden cósmico. Recordemos que el Día del Apóstol Santiago —patrono de España— es el día 25 de julio, a partir del cual consideran que se comienzan a extender rápidamente los días. Además, a Santiago se lo representa montado en su caballo, con el cual enfrentó primero a los moros y luego a los pueblos originarios, razones por las cuales es nombrado Santiago Matamoros en Europa y, de alguna manera, según López Cantos (1992), como Santiago Mataindios en América (p. 102)

No es casual la presencia de San Juan y del guerrero Apóstol Santiago en estos relatos fragmentados, ya que estas figuras fueron muy importantes en los territorios colonizados, en los cuales España controlaba especialmente el universo religioso para que no ingresaran las ideas reformistas. La Reforma protestante se produjo en el mismo momento en que España dominaba a la confederación azteca (1521) y al imperio de los incas (1532). Con estas conquistas España se convirtió en la gran potencia colonial de la época: recibió un aporte extraordinario de metales preciosos y anexó gran cantidad de territorios, los cuales consideró de su legítima propiedad debido a una bula de Alejandro VI que así lo señalaba. El Papa repartió las nuevas tierras conquistadas en América entre España y Portugal, la primera salía beneficiada, pero ambas se comprometían a evangelizar, es más, la evangelización de los indígenas fue uno de los argumentos que más se repitieron para justificar el colonialismo europeo y todas sus implicancias destructivas para con los pueblos americanos.

España se convirtió en un bastión del catolicismo frente a los cambios propuestos por la Reforma. El tribunal de la Inquisición se encargó de vigilar el mantenimiento de la ortodoxia

religiosa, tanto en la península como en América. El control de los territorios recientemente conquistados se ejerció de manera coercitiva, incluso no estaban libres de sospechas las órdenes religiosas que de alguna manera practicaban un humanismo indigenista, que se interesaban por los indígenas y su cultura, que traducían la Biblia a las lenguas americanas. La Inquisición se estableció en toda la América hispana, tratando de evitar el avance de ideas heterodoxas que pudieran ser un punto de avanzada para la modernidad de la Reforma protestante. El control se aplicaba sobre los libros que llegaban a América y sobre las personas, se trataba de evitar toda entrada posible de ideas protestantes. Santiago y San Juan pasaron a ser topónimos muy comunes para nombrar distintos lugares de América y son figuras muy importantes en la narrativa local.

#### 4. SAN JUAN, EL DIABLO Y LA BÚSQUEDA DE TESOROS ESCONDIDOS

F. F. nos dijo que para San Juan iba a buscar tesoros con su padre, después agregó que le parecía que también lo hacían para Santiago. La búsqueda de tesoros escondidos, en especial de plata enterrada, la forma de hacerlo, las precauciones que hay que tener, las explicaciones sobre la presencia del diablo en estos lugares, ha sido un tema recurrente cuando recopilamos narrativa enunciada por mapuches patagónicos y por migrantes chilenos —algunos también mapuches— radicados en Bahía Blanca. Ahora nos encontramos con los testimonios que ubican el origen de estas situaciones que conforman toda una temática narrativa de hechos ocurridos en Bolivia. Trataremos de fragmentar, para hacer posible su lectura, los relatos que escuchamos, grabamos y transcribimos.

##### *La olla de barro enterrada*

Allá en Bolivia van, no me acuerdo si para Santiago, van... dice que mi viejo iba... dice que iban a buscar... ¿Sabes cómo hacen? Llevan coca, alcohol, cigarrillos, se van por allá saben antiguos, antes no había bancos, ¿viste? La plata la enterraban en una olla de barro [...] Entonces unos cuantos días dice que hacen... y como gas arde. (F. F.)

El relato nos ubica en un tiempo, un lugar y una motivación. El padre de nuestro interlocutor y tallerista de la escuela salía a buscar tesoros escondidos, generalmente plata. La plata estaba oculta en vasijas de barro, piezas de alfarería que resisten la humedad y pueden estar bajo tierra durante el tiempo que su dueño considere necesario. El metal se guardaba allí porque en esos lugares no había instituciones bancarias, «no había bancos», señala nuestro narrador. El indicador de la presencia oculta de estas vasijas es un fuego que señalaba el lugar, este se producía por la combustión de un supuesto gas que salía del recipiente. Tanto la presencia de este gas como otras situaciones que se daban en esos momentos obligaban a los buscadores a llevar elementos para conjurar los peligros como coca, alcohol y cigarrillos.

##### *Satanás y los animales que custodian la plata*

No me acuerdo cuando pasó, creo que en la fiesta de San Juan, no me acuerdo... hay una fiesta, van. ¡Está ardiendo y tenés que apegarte! ¡Llevar cuchillos! Porque hay veces que está la plata blanca, en pesos, yo no conozco la plata blanca. Pero plata blanca era antes, dicen que tenés que ser bien corajudo porque a veces está agarrando el Satanás, se te aparece a vos solo, vos solo tenés que ir, no tenés que alzar a nada, nada.

Tenés que ser bien corajudo, puede estar una serpiente abriendo la boca o un zorro o un lobo y ahí tenés que meter el cuchillo a la boca, no tenés que tener miedo y al otro día te vas... y después te podés meter. (F. F.)

Según el narrador y sus compañeras que se sumaron a sus historias y contaron las propias, las riquezas, en especial los metales preciosos y la plata, siempre están custodiadas por el diablo o Satanás, quienes las cuidan, y se pueden presentar de diferentes maneras, en forma de víbora, zorro, lobo o perro. Con mucha frecuencia se prescribe llevar un cuchillo de plata, en este caso para neutralizar a los animales custodios, en otros casos para señalar el lugar donde apareció el fuego que da cuenta de la existencia de riquezas ocultas. El fuego desaparece, pero el cuchillo queda en el lugar y marca el espacio. Todas escuchaban a F. F. y asentían, mientras que R. R. contó sus propias vivencias, en su lugar de origen, donde se veía un torito de oro que custodiaba la plata.

*El torito de oro custodiaba a la plata*

Porque como hay cerros... eso... nunca uno no alcanza nunca. Eso de plata blanca en el lugar donde yo vivía, hay mucho pero eso me parece que las personas antiguas... de donde yo vengo, en Chifloca, hay mucho mineral, hay unas lagunas que debe que ser que hicieron los españoles. Son como unas piscinas así, debe ser que los españoles dejaron un torito de oro pero nadie puede acercarse, porque está en un cerro, podés acercarte de kilómetros pero no poder ir porque está laguna. La plata brilla de noche... sale olor a podrido. La plata, los minerales no sé de cuántos años, es de la gente de antes. (R. R.)

Nuestra interlocutora nos lleva a un nuevo tema: la presencia del toro, el torito de oro dejado por los españoles. El toro, el toro negro, el toro de oro y el toro con los cuernos de oro como símbolo distintivo de la conquista hispánica es también un tema recurrente en nuestras tierras americanas. El toro es el animal que se enfrenta a los grandes felinos americanos y generalmente los vence, en este caso cuida los sitios donde hay plata para que la gente del lugar no se pueda acercar.

Ese día el taller se llenó de historias. Estábamos todas muy entretenidas y el único varón del grupo se manifestaba como un excelente narrador que disfrutaba de contar esas historias de tesoros y plata escondida, de sucesos increíbles ocurridos tiempo atrás en su lugar de origen y en su infancia, con el protagonismo de sus propios padres.

*El diablo, Mandinga, es el dueño de la plata*

F. F. Dice que a mi mamá le pasó de día. Estaban enfermas, eran tres hermanas, mi mamá, Vicenta y mi tía otra tía, dicen que lloraba una nena, una chinita así. Dicen que miró para el frente, y salió un fuego que estaba ardiendo, ¡se asustó la nena y fue corriendo a avisar a las hermanas! Vinieron y se miraron así y estaba ardiendo así de día, fuego, pero tipo gas salía, avisaron a su padrastro que tenía fuerza y quería sacar, pero no podía, no, no, nada, no deja sacar no la podía sacar. Y dice papá [que el padrastro de mamá] quería sacar la plata porque tenía deudas, para pagar las deudas, buscaba la forma cómo sacar, porque está bajo tierra enterrado pues... Dice que después hizo una explosión que quedó mareado porque no era para él, era para mi mamá.

P. ¿Su mamá habrá agarrado la plata?

F. F. No tampoco, dice que seguía ardiendo, era como un barranco... Dice que cuando mamá

se junta con papá él la quería sacar, pero dice que ese cerro se vació y no la pudieron sacar.

P. ¿Por qué estaría ahí?

F. F. El diablo, el dueño es Mandinga. (F. F.)

Marisa, una de las docentes del establecimiento, manifestó haber escuchado muchas veces estas historias, que cuando las cuentan todos se entusiasman y que dicen que es plata que ha quedado de los españoles, de la época de los españoles. Ante esta afirmación, en el grupo aclararon que la plata es de mucho tiempo atrás, que los españoles querían la plata, pero que este metal es del tiempo de los antiguos. No escuchamos en realidad demasiadas explicaciones sobre las razones de los entierros de plata. En general los entierros se producen en momentos de crisis, cuando hay que huir o es realizado por personas avaras que no quieren compartir sus riquezas.

En este caso, si bien quedó claro que esto se realizaba porque no había bancos, no quedaron demasiado explicitadas las razones por las cuales alguien dejaría sus riquezas ocultas lejos de su vivienda. Nosotras veníamos de trabajar este tema entre mapuches contemporáneos y en ese caso era claro que habían dejado su platería escondida durante su huida en la llamada Conquista del Desierto, la masacre indígena de la segunda mitad del siglo XIX. En esta ocasión, los relatos no eran tan precisos sobre las circunstancias del abandono de los bienes en metálico. Las dudas al respecto acentúan el miedo que se tienen a estos «entierros», que pueden aparecer también por movimientos de suelo.

#### *El pueblito se enterraba*

Dejaron plata en unas ollas de barro y eso de verdad aparece, da miedo, pero después no sé si hay que tener miedo, porque hay mucho... en muchas partes. Mi abuelo contaba que en esa parte había movimiento... no sé... movimiento de tierra y todo el pueblito se enterraba. (R. R.)

Este último testimonio nos trajo un nuevo tema al encuentro, en la pequeña aula de la iglesia evangélica, donde circulaba el mate y comíamos algo de lo que habían preparado las maestras o algunas de las alumnas. Esta cuestión se asocia a los tesoros enterrados, los movimientos del suelo y la posibilidad de que un pueblo quede enterrado, tal como recordó R. R. que le contaba su abuelo. Siempre pensamos que esta narrativa podía estar recordando antiguos terremotos, pero esta explicación es muy limitada porque los pueblos enterrados no desaparecen, sino que siguen con su vida pero en otra situación, a veces llevan una existencia diferente y allí es de noche cuando en los demás lugares es de día, o viven como espectros, o comen de manera alternativa a los humanos y se alimentan de vapor, de desperdicios o tragan pero no digieren... En fin, estos relatos siempre nos hacen pensar que existen pueblos ocultos que algunos pueden ver.

F. F. siguió recordando sobre los entierros de metales preciosos y contó la historia de un hombre que acumulaba oro, era un comerciante del cual hasta recordó su nombre. Este señor acopiaba metales preciosos y los ocultaba en un cerro que los vecinos identificaban por su color casi bordó; a pesar de esta información nadie pudo hallar nunca este tesoro. Sabemos que el hombre rico no tuvo herederos porque mató a su única hija, según un relato que transcribiremos en el siguiente punto<sup>8</sup>. Ante tanto relato sobre los metales, preguntamos por el trabajo en las minas. F. F. y R. R. hablaron acerca de la dureza de esta labor. Para el primero las minas se comían a las personas y cada mina tiene su cementerio porque es mucha la gente que muere allí. Hubo un consenso general al aceptar que en las minas está el diablo.

## 5. LA VÍBORA Y EL DIABLO, LA RIQUEZA Y LA POBREZA

Frente al despliegue narrativo, la maestra de uno de los cursos reunidos en el taller recordó un relato que había escuchado en diversas oportunidades y propuso que volvieran a contarlo para que nosotras escucháramos y lo pudiéramos grabar. Ante la propuesta de contar una nueva historia F. F. se preparó para hacerlo, pero no hubo consenso en el grupo: todas habían entendido que este narrador ya se había expresado y miraron a N. N. para que fuera ella la que contara la historia de «la víbora». La elegida tomó con gusto la palabra para relatar algo que se contaba en su familia.

### *La embarazada de la víbora*

Yo tenía una tía prima y ya solterona y ya mayor ya, tenía muchas ovejas, llamas, muchos animales tenía, vacas, de todos animales. Un día de esos se había dormido y había visto mi tía que estaba encima de ella una víbora y después se dio cuenta que estaba embarazada, pero ella nunca anduvo con nadie, nunca salía, nunca conoció, y apareció así con pancita, estaba embarazada y ellas no se controlan nada, nada, en el campo y después estaba embarazada... y después nacieron dos viboritas, dos víboras con cabeza grande... Es verdad, eso es verdad, me contó mi hermano a mí, ella era la madrina de mi hermano... Eso me acordé yo de la víbora, me acordé. Ella se murió, se enfermó, sus animales se terminaron, todo porque le mataron a las viboritas, las quemaron. (N. N.)

Después de este relato que todas manifestaron conocer pero que consideran «una historia para asustarse», quedamos muy impresionadas y luego de un rato nos pusimos a hacer una nueva tarea. Presentamos la actividad, esta vez les habíamos llevado materiales para pintar, a pedido de las maestras, ellas habían propuesto que hicieran una tarea en la cual pudieran dibujar, pintar y escribir sobre algunos cuentos de animales que habíamos estado narrando. Sin embargo, F. F. volvió al tema que nos había impactado esa tarde, el de la embarazada de la víbora. En este caso el narrador se aprestó a contar su historia y dijo que lo haría mientras esperaba «que no hablen», quiso ser escuchado con atención.

### *La mujer que tuvo doce víboras*

F. F. Iban a pastear chivas allá en, en el lugar, ¿cómo se llama? Va por ahí en el camino de salinas, ¿viste? Dice que ahí a una chica se le presentaba un caballero, pero no era un caballero, era una víbora, dice que la chica lo aceptó, que noviaron. Pero el hombre se quedaba en el cerro siempre, entonces la chica embarazada viste, entonces la chica cuando las tuvo que tener, ¡12 víboras tuvo! Y entonces su mamá, su papá, él ya no estaba... Entonces, ¿qué hicieron? Hicieron un círculo, hicieron fuego... Entonces no sé cómo hicieron, habían puesto a la chica, no sé... Iban tirando a las víboras al fuego, eran serpientes, una saltó y chocó una peña, un cerro, y una "S" dejó y sigue ahí, es una historia grande.

P. ¿La "S" por satanáas?

F. F. Claro, en la peña, y hay una abertura y ahí dentro está.... Dice que antes Santiago largaba rayos —la virgen lo quería mucho— y ese cerro se volvió todo así una roca, una peña, le llaman allá... así... y dice que por eso una serpiente con forma de toro se fue a morir ahí... ¿Quién conoce?... Hicieron un puente... ¡Ah sí! Lugar cerrado, pueblito... sí, hay casas... Pero en un pueblito en medio del cerro rojo. Ahí fue a morir la serpiente. ¡Ah! claro y ahí muchos accidentes ocurren, ¡muchos, muchos! Por el cerro. Por el camino es como una víbora y si vas de día es como para llorar. (F. F.)

El diablo o Satanás aparece de muchas maneras como un ser que puede sacar o dar bienes, no solo metales preciosos, sino también animales y capacidades especiales para poder triunfar en distintos lugares. El diablo hasta determina qué animales les toca a unos y a otros.

*El diablo lo custodia al oro con su ganado (vizcacha del altiplano<sup>9</sup>, guanacos, vicuñas<sup>10</sup> y venados)<sup>11</sup>*

Había un hombre allá donde yo vivía que se dedicaba a juntar mucho oro, tenía como 40 quintales de oro. Se daba cuenta que se iba a morir y fue a un cerro para esconder el oro, ocupó tres o cuatro peones, todos iban vendados, los llevaba el patrón. La hija del patrón también iba y fue marcando el camino con granitos de maíz, entonces los peones fueron a avisar al patrón y ahí nomás mató a su hija.

Ahí hay 40 quintales de oro en un cerro y nadie se puede acercar. Escondía porque el hablaría con Mandinga, qué se yo. Entonces una empresa vino a descubrir, que de día trabajaba bien, para derrumbar el cerro y cuando eran las cinco de la tarde caían unos cascotes, todas las veces pasaba, así que al final se cansaron. “Mandinga tiene el oro”, dijeron.

Yo fui una vuelta con mi hermano hemos ido, allá le dicen “paja”. Estaba todo con paja. Subías arriba y arriba está filtrando agua. Hay mucha vizcacha altiplánica. Ganadería del diablo, trasladan el oro. La vizcacha, el guanaco, el venado, eso es de Satanás, de Mandinga, porque de noche traslada el mineral. Antes [ahora ya no se acostumbra] se hacía la noche y ahí te quedabas durmiendo. Y al otro día seguían.

Dicen que un hombre se había quedado dormido al costado del camino, se había acostado y cuando se había despertado, gritaba gente. Como vaqueros. Dice que aparecieron dos caballeros, vinieron leones, y el patrón, Mandinga Grande, y lo encontraron al hombre, “Se me hizo la noche y me he quedado”, les dijo el hombre. Mandinga le dijo: “Bueno, ándate, ándate porque si no te vamos a comer enseguida”. Dice que el hombre vio que pasó primero vizcacha con un cargamento, después ha pasado guanaco, después vicuña, pero un cargamento grandísimo, tropa, gente, gritando, mineral pasaban para otro lado. Lo pasan para otro lado y lo esconden, porque allá en Bolivia andan buscando mineral. Los ingenieros lo buscan, pero los tienen escondidos. Nosotros andamos sobre mineral en Bolivia allá. (F. F.)

En esta historia que contó F. F., Mandinga es un aliado de un hombre rico que no quiere dejarle la herencia a su hija. El diablo cuenta con la ayuda de la fauna autóctona americana para custodiar el oro que el hombre escondió en el cerro y así evitar que alguien lo encuentre. Vizcacha del altiplano, guanacos, vicuñas y venados, la «ganadería del diablo», según el narrador, trasladan el metal para que nadie lo encuentre.

Satanás también puede ser un aliado de los empresarios ricos. Así lo contó E. E. durante un viaje educativo y recreativo en el contexto del proyecto de extensión. En ocasión de la visita al Museo del Puerto de Ingeniero White y al puerto, nuestra interlocutora nos dijo que el trabajo en el puerto, en especial el traslado de cereal, le hacía acordar a su juventud, cuando trabajó en el ingenio Ledesma.

*En Ledesma, el diablo cuida al azúcar*

Yo trabajaba con mi viejo en Ledesma, en el azúcar. ¡Cantidades de azúcar había! Una noche no teníamos azúcar para el té y yo fui a sacar azúcar. De noche. Fui escondida para que no me vieran, entré y junté un poco de azúcar, pero... ¡Un tremendo ruido! Me asusté y salí corriendo. Dejé el azúcar. ¡Es el diablo! El diablo no te deja llevar nada. (E. E.)

Ya en el aula retomamos el tema del trabajo. La mayoría del alumnado de la escuela había trabajado en el ingenio Ledesma, o sus padres, y nuevamente nuestro narrador estrella, F. F., recordó lo que decía su padre de este lugar de producción de azúcar.

*La fábrica Ledesma trabaja con Mandinga*

Claro porque en la cosecha de caña siempre hay... La fábrica trabaja con Mandinga, con el diablo trabajan. Dicen que hay, en el ingenio, en la fábrica, tres veces, una persona tiene que comerse, no anda la fábrica. Cuando comenzó la cosecha dice que el dueño, el patrón ya sabe... El patrón ya sabe, él habla con el diablo... Así un montón le da plata... Hace un contrato. El patrón habla con el diablo, ya cuando la cosecha comenzó, dice que siempre ocupan una familia que no tiene nada, a quien reclaman. Entonces lo mandan a trabajar a la fábrica, entonces ahí el diablo come una persona [...] en todas las fábricas, cuando ya está a media cosecha ¡otra persona!, cuando termina, ¡otra persona! Entonces ¡los patrones son ricos! (F. F.)

## 6. EL DÍA DE LOS MUERTOS Y DE LA PACHAMAMA

El Día de los Muertos, el 2 de noviembre, es un día muy especial para los migrantes llegados desde Bolivia. En el ámbito de la escuela se recordaron los festejos realizados en su país natal con añoranza, ahora ya no pueden hacerlo de la misma manera.

Hay algunas partes de los rituales y festividades que de alguna manera se mantienen, en especial aquellas que se realizan en el interior de las casas, entre ellas los rezos y la realización de las comidas preferidas de los muertos de la familia. No pasa lo mismo con las actividades públicas que conlleva esa celebración, en especial las visitas festivas al cementerio. El tema del control policial en el cementerio para que no ingresen con alimentos y bebidas surgió con mucha fuerza en varias oportunidades, en general todo el alumnado de la escuela ha aceptado que no es posible realizar en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires algo similar a lo que hacían en Bolivia. Nos dijeron que hasta en las emisoras radiales se transmite la prohibición de realizar festejos en los cementerios de las localidades de Pedro Luro, Hilario Ascasubi y Mayor Buratovich, donde la migración limítrofe es muy fuerte.

Nos contaron también que en el interior de sus viviendas se preparan para la llegada de este día, en especial los que tienen familiares recientemente fallecidos. A. A. contó que su abuelita le había dicho que no dejara de recordarla —«si no yo te voy a soplar tu casa», le decía—. Entonces ella sigue con las costumbres familiares:

Lo que hacen mucho es que invitan gente para ir a la casa. Yo no. Yo pongo en un plato playo, pongo pan dulce, las cositas que hago, dos frasquitos de flores y un vaso de agua, nada más. Algunos sí ponen una mesa grande. Pero yo siempre hago un poquito de cada cosa. Y mi hijo, como va a otra religión, ya me dice “haces tonteras, mamá”; y bueno, yo le digo “para vos son tonteras, para mí no”. (A. A.)

Entre los preparativos familiares se encuentra la elaboración de unos panes especiales, las *tantawawas*, a las cuales las mujeres le prestan mucha atención. El amasado y la cocción de las *tantawawas* en el ámbito doméstico es una tarea femenina. Las mujeres lo hacen con entusiasmo, consideran que «les salen lindas» pero no tan lindas como las que se hacen en su país de origen,

allí son variadas y de diseños más complejos. La investigadora Brígida Baeza documentó estas celebraciones entre migrantes bolivianos en Caleta Olivia (2007) y hay muchas coincidencias entre sus observaciones y las descripciones que estamos analizando.

*Tantawawa* en aimara significa 'pan con forma de niño', *tanta* es 'pan' y *wawa* 'niño'. Estos panes no se utilizan solo para el Día de los Difuntos, pero tienen mucha importancia en esta celebración. Nuestras interlocutoras solo los hacen para esta fecha. Antes los llevaban siempre a las tumbas de sus muertos, ahora en muchos casos ya no las llevan al cementerio y las dejan para compartir con los familiares. A. A. agregó:

Para el que se murió este año, hacen muñecos, pan dulce, un montón de cosas. Muñequitos de masa. Nosotros vamos a la tumba, el nicho que dicen, ahí ponemos un mantel negro y llenamos de cosas ahí. Cosas dulces, macitas, empanaditas, un montón de cosas. Sirven en un platito así, y ponen alrededor. Y al medio una copita de vino. Para la gente grande que va rezando y los chiquitos, así como ellos o más grandecitos van rezando y cantan cosas lindas, y a ellos le dan en una bolsita. Pero a la gente grande no porque se acercan a prender velas, y eso unos paisanos acá quieren hacer, pero se molesta la gente. (A. A.)

Según nos contaron, los panes no representan solo a niños, hacen mujeres y varones adultos, algunas también los llaman «turquitos»<sup>12</sup>. Casi todas señalaron que hacen estos muñequitos y también escaleritas de pan para ayudar a las almas a regresar con sus familiares y volver a su actual lugar. H. H. los llama así y nos explicó lo siguiente:

Se hacen los turquitos, a los muñequitos le dicen "turquitos", las ofrendas... Entonces le ponen las escaleritas a los turquitos, las guagüitas, las palomitas, todo eso hacen con masas... Eso hice cuando enterré a mi esposo. Hay que quedarse hasta las tres o cuatro de la tarde, después ya hay que levantar, porque dicen que ya para la almita se hace muy tarde para volverse. Porque si uno deja la ofrenda el almita sigue, pero ya hay que despacharlos, hay que ir a rezar. Yo no sabía y pregunté y así hice y esperé a mi esposo porque él ha fallecido. Hay que rezar y levantar toda la mesa, entonces el almita se va. (H. H.)

Una de las maestras nos cuenta que ha escuchado decir que hay que hacer fiesta durante tres días. El primer día preparan comida porque baja el alma, en esa oportunidad reciben gente, al otro día preparan la comida preferida de la persona, y así hasta el tercer día, hasta cierta hora, cuando se juntan todos porque se supone que el alma vuelve y los quiere encontrar juntos. Supimos que preparan las mesas con las comidas preferidas de sus fallecidos, allí colocan también a las *tantawawas* y la fotografía del recordado o la recordada. Puede darse el caso que algunas no tengan familiares muertos en la Argentina, pero igual hacen estos panes.

De alguna manera estas conmemoraciones familiares, privadas, realizadas solo en contacto con los parientes más cercanos se asemeja a los rituales del 1 de agosto, Día de la Pachamama, momento del año en el cual las familias comparten el consumo de ruda<sup>13</sup> y caña<sup>14</sup>. En dicha ocasión se acepta que incluso lo más chicos tomen un poquito de caña, una bebida alcohólica de alta graduación y considerada la adecuada para homenajear a la Pachamama. Dijo una de las alumnas:

Yo le digo a mi hija que los deje a chicos probar un poco de caña. Mis nietos no quieren probar, pero les digo que mojen un poquito los labios, es por la Pachamama, la Pachita, es un día nomás, ¡un poquitito!, pero los chicos no quieren saber nada... La otra vez vino mi hija con mis nietos, yo les digo que no hay que olvidarse de las cosas nuestras. (H. H.)



A pesar de la importancia que han tenido los rituales a la Pachamama, en la actualidad, y en estos ámbitos urbanos, no tienen demasiada presencia.

## 7. LOS DUENDES

El tema de los duendes salió como una propuesta de las maestras, ellas habían leído un artículo con una propuesta educativa en el cual se propiciaba que se compartieran estas historias. Incluso llevaron un texto sobre los duendes para compartir en la clase, ante la mención de esta figura, todas pusieron cara de «saber del tema», aunque ninguna contó nada al respecto. Sin embargo, F. F., el único varón que asistía con regularidad, contó algo sobre el duende.

### *El sombrero del duende*

Los duendes sí, escuché hablar. Los viejos, mi papá, mi mamá, hablaban... Dicen que una vuelta una persona estaba yendo por una roca, una peña se llama allá, ¿viste? Y estaba un niño jugando allá y eso era un duende, tenía un sombrero de casco tipo aluminio y estaba jugando el chico y quería venir a alzar el sombrero y tenía miedo dice... Y el hombre siguió, siguió caminando, entonces dice que él se lo llevó al sombrero del duende, estaba colgado, entonces dice que un día se perdió el sombrero del duende, le habrá venido a llevársela, un niño dice que es. (F. F.)

Nuestro narrador no dijo demasiado acerca de las características del duende. Sin embargo, otra de las alumnas sí manifestó el temor que le tenían a este personaje, que en muchas ocasiones se lo considera un ladrón de niñas y niños.

### *El duende que engaña y rapta niñas*

Dice que estaban jugando en el patio, que había dos chicas, entonces en una de esas una se dio cuenta que una empezó a mirar para todos lados, se reía... Después ya como que se asustó la otra nena, entonces fue adentro y le avisó a los papás... Entonces cuando fue adentro y salieron, la nena ya había desaparecido. Entonces la historia es que los duendes te juegan con chiches y cosas que te muestran a los chicos, a los grandes no, porque los grandes no se entretienen con los chiches... Entonces los entretienen y se los llevan. Entonces dice que después, cuando lo conté “ah, sí, a una prima mía le pasó”. Porque en el momento cuando te tienen cerca te juegan, pero después te pellizcan, te molestan, son malos. (M. M.)

## 8. REFLEXIONES SOBRE LAS CONJUNCIÓNES ENTRE PROTESTANTISMOS, CATOLICISMO Y LA NARRATIVA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE BOLIVIA EN NUESTRAS PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

La presencia de alumnos y alumnas de distintas iglesias evangélicas pentecostales (a las clases asistían fieles de la Iglesia Pentecostal Unida del Tabernáculo de Vida y de la Asamblea de Dios) y la visibilidad que tienen tanto en Hilario Ascasubi como en las localidades vecinas nos recuerdan siempre la importancia que posee este movimiento religioso.

Por otra parte, la identificación de los Hermanos Libres, cuya sede funcionaba en la escuela

de adultos en el momento que realizábamos los talleres, nos recordó que en el mismo espacio había una iglesia anterior a la expansión pentecostal, con un origen más cercano a los protestantismos llamados históricos, relacionados con los metodistas, anglicanos, bautistas, a los que relacionamos siempre con la clase media burguesa y no con los sectores compuestos de migrantes del NOA y de Bolivia, con poca escolaridad. Estos evangélicos llegaron a la Argentina después de mediados del siglo XIX, a favor de las ideas liberales que buscaban construir un país moderno y alejado del catolicismo.

De alguna manera, los movimientos protestantes son productos de la Reforma del siglo XVI, a partir de la cual la Biblia pudo ser interpretada sin la mediación de las jerarquías eclesíásticas, claro que la mayoría reconoce un origen mucho más cercano, más próximo en el tiempo. Ocurre lo contrario con los pentecostales, que tuvieron su recepción y expansión en los sectores populares. Como señala Bastian, el pentecostalismo tiene muchos elementos en común con el catolicismo popular. Muchos estudiosos sostienen que el origen de este movimiento religioso hay que buscarlo en los «despertares» (*revivals*) que se han dado en el seno mismo de la iglesia católica. Por ese motivo, nuestros alumno/as evangélico/as comparten con las compañeras católicas el mismo universo narrativo. En ambos casos, se reitera el protagonismo del diablo, el miedo a la acumulación de riquezas, en especial la acumulada en forma de metales preciosos, siempre relacionados con Satanás, a la vez que comparten las festividades de San Juan, a las que no ven como «religiosas», sino como un momento para celebrar.

Según Elmer Miller, el origen de estos grupos pentecostales se encuentra en 1896, en los Estados Unidos (Cherokee Country, Carolina del Norte) cuando un grupo de creyentes fue bautizado por el espíritu santo y hablaron en lenguas (1979, pp. 116-117). Durante las primeras décadas del siglo XX el pentecostalismo comenzó a difundirse por toda América e inclusive llegó a Europa, y en todas partes se orientó hacia los sectores pobres de la sociedad.

El surgimiento de estos movimientos religiosos se da frecuentemente en momentos en los que se producen cambios rápidos, transformaciones sociales que rompen con las antiguas estructuras sociales. Es así como este sistema de creencias puede proveer de nexos para afrontar las nuevas condiciones de vida producto de las migraciones, los cambios en el sistema productivo y en la constitución de los sistemas parentales y familiares.

El pentecostalismo es la cara del protestantismo que vemos en los barrios pobres; allí los anal-fabetos, semianalfabetos o con escasa formación escolar pueden expresar sus ideas, comunicarse, sanarse y realizar profecías en una sociedad que día a día los excluye con mayor fuerza. Así que con frecuencia surgen nuevas iglesias, en las cuales el cuerpo doctrinal no es siempre igual, pero tienen muchos elementos en común, y por sobre todo comparten el mismo entorno sociocultural y económico.

Para el historiador Eric Hobsbawm, estas iglesias se han conformado como una respuesta al conflicto social. Son parte de lo que él llamó «rebeldes primitivos». En esta categoría de «rebeldes» ubicó a varios movimientos revolucionarios, a los que considera más cercanos a Lutero que a Lenin, a las herejías rurales de Europa meridional y los pentecostales, junto con otras iglesias.

## 9. BALANCE DEL CAPÍTULO

Intentamos realizar un recorrido por los enunciados referidos a identificaciones y pertenencias religiosas que surgieron al margen de los temas centrales que tratamos en las clases de los talleres. Debido a que el tratamiento de estas cuestiones podía generar disputas, nunca fue una cuestión sobre la que se preguntara en clase.

Las diferencias entre católicos y evangélicos pentecostales surgía bastante seguido, pero no se trataba extensamente, se terminaba más bien con miradas o gestos que indicaban desacuerdos y falta de comprensión de algunas. No se hablaba de la iglesia que nos cedía las instalaciones porque no había fieles de este credo que concurrieran a la escuela. Solo asistió algunas veces la encargada del lugar, pero ella estaba cursando el secundario, así que solo iba eventualmente a compartir un rato y, debido a su carácter, nunca debatió ni mostró diferencias con nadie.

También mostramos el recorrido que realizamos cuando comprendimos que el establecimiento escolar no estaba en una iglesia evangélica pentecostal, sino en una de la llamada misión de los Hermanos Libres —aunque esta tampoco era su denominación, sino «Iglesia Cristiana Evangélica»—. En este recorrido fue muy importante la entrevista que realizamos a las autoridades de esta congregación. A partir de la entrevista en profundidad y de la búsqueda de material bibliográfico comenzamos a ahondar en un tema que nos era ajeno: las particularidades de esta organización religiosa de larga data en nuestro país, anterior a la expansión pentecostal, extendida por la Argentina a través del ferrocarril, con el que llegó hasta el NOA, de allí a Bolivia y luego desde Bolivia al sudoeste de la provincia de Buenos Aires.

Por otra parte, incluimos en este capítulo testimonios que dan cuenta de creencias populares, unas vigentes y otras ubicadas en la memoria colectiva como «cosas de antes», las cuales aparecieron en forma de recuerdos y se recrearon mediante las narraciones en el aula.

Esta memoria se arma con recuerdos del apóstol Santiago y su lugar en el calendario, las festividades de San Juan, con aventuradas búsquedas de tesoros, en especial de oro y plata, también con una notable cantidad de historias en las que se presenta el diablo, muy relacionado también con las posibilidades de enriquecerse o empobrecerse de las personas. La mayoría de los protagonistas de este mundo, al que hoy llegamos desde la esfera del relato, tienen su origen en el catolicismo, es así como nos encontramos con San Juan, el apóstol Santiago, el diablo o Satanás.

El catolicismo llegado desde España junto con las cosmovisiones de los pueblos originarios dio lugar al surgimiento de temáticas narrativas que encontramos en muchas partes del mundo nuestro americano. Una de estas temáticas es las de los pueblos que se entierran o se hacen invisibles, pero siguen allí, ocultos para los extranjeros, pero reconocibles para los cercanos. Otra es la de los duendes, esos seres pequeños y siempre sospechosos, aunque en muchos casos se lo relaciona con importantes deidades.

También tratamos —aunque con poca profundidad— un tema que esperamos continuar trabajando, el de las festividades del Día de los Muertos. Pudimos ver cómo las manifestaciones públicas de sus creencias no son aceptadas por los gobiernos municipales que no les permiten manifestarse en los cementerios locales. También pudimos visualizar que las prácticas religiosas que se mantienen son las que se pueden realizar en el interior de las viviendas, donde se realizan rezos, comidas y los panes llamando *tantawawas*.

Por último, le dedicamos unos pocos párrafos a los comentarios y testimonios sobre los rituales de la Pachamama porque no fue un tema en el que el grupo se explayara. Sin embargo, sí fue nombrada esta deidad cuando trabajamos el tema de los alimentos. Ahí sí se la nombró, pero como algo que estaba allí, en Bolivia. Respecto de los alimentos, en un capítulo escrito por Belén Bertoni, veremos que junto con el despliegue de todo el universo narrativo que rodea al maíz, la papa, las habas y otros vegetales, se habla también de la Pachamama. Las particularidades de la fiesta de la Virgen de Urkupiña van a ser desarrolladas en otro capítulo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, A. (2008). Exclusión y diálogo en la confrontación de hegemonías. Notas sobre la relocalización de influencias en el campo religioso latinoamericano. En Alonso, A. (ed.). *América Latina y el Caribe. Territorios religiosos y desafíos para el diálogo* (pp. 1-40). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Baeza, B. (2007). Migrantes quechuas provenientes de Bolivia. La celebración del día de los muertos en Caleta Olivia, Santa Cruz, Argentina. *Clepsidra*, 4 (8), pp. 86-107.
- Bastian, J. P. (1994a). Protestantismos y modernidad latinoamericana. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bastian, J. P. (2006b). De los protestantismos históricos a los pentecostalismos latinoamericanos: Análisis de una mutación religiosa. *Revista de Ciencias Sociales*, 16, pp. 38-54.
- Espinosa, M. E. (2014). Una iglesia primitiva e internacional: el perfil misionero de los Hermanos Libres en su llegada a la Argentina. *Ciencias Sociales y Religión*, 20, pp. 58-81.
- Frigerio, A. (1994). Estudios recientes sobre el pentecostalismo en el Cono Sur: problemas y perspectivas. En Frigerio, A. (ed.). *El pentecostalismo en la Argentina* (pp. 10-28). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hernández, G. (2006a). *Cruces. Entre la Historia Oral y la Religiosidad Popular*. Bahía Blanca: Ediciones de Barricada.
- Hernández, G. (2010b). Relatos de vida y religiosidad popular. Origen y sentidos de la fiesta de la Virgen de Urkupiña en Bahía Blanca. *Cultura y Religión*, 4 (2), pp. 147-165.
- Hernández, G. (2010c). Conversiones religiosas e historia oral. Pentecostales y mormones en contextos migratorios, en Bahía Blanca y área de influencia, *Revista Cultura y Religión*, V (1), pp. 135-155.
- Hobsbawn, E. (1974). *Rebeldes primitivos*. Barcelona: Ariel.
- Lalivé d' Epinay, Ch. (1968a). *El refugio de las masas*. Santiago: Editorial del Pacífico.
- Lalivé d' Epinay, Ch. (1974b). Phénomène religieux et choc de civilisations: Remarques méthodologiques. *Bulletin Société Suisse des Americanistes*, 38, pp. 43-47.
- López Cantos, N. (1992). *Juegos, fiestas y diversiones en la América Española*. Madrid: Mapfre.
- Lowy, M. (1999). *Guerra de Dioses. Religión y Política en América Latina*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Mallimaci, F. (2003). *Guía de la diversidad religiosa de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- Montecino, A. (2015). *Alasitas*. Bahía Blanca, Ediciones Vox
- Roldán, A. (1996) Comprensión de la realidad social en el discurso teológico de los Hermanos Libres en la Argentina (1882-1955). *Cuadernos de Teología*, XV (1-2), pp. 32-53.

## NOTAS AL FINAL

- <sup>1</sup> En el taller no enteramos que en Viedma y Villalonga ya se están haciendo festejos en honor a la Virgen de Chaguaya. Dicen que solo se baila cueca y que es una fiesta tarijeña diferente a otras. Señalan que el origen de esta celebración en la región se debe a que una familia había regresado a Bolivia y dejaron la imagen de la virgen tirada, y cuando fueron a pasar la frontera perdieron todo, por lo que se tuvieron que volver y tuvieron que pedirle perdón a la virgen y comenzar a hacerle la fiesta.
- <sup>2</sup> La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (Mormones) es una iglesia surgida en los Estados Unidos en el siglo XIX. En algunas clasificaciones no es considerada una iglesia cristiana. El fundador fue Joseph Smith, nacido en 1805 en el seno de una familia presbiteriana, una de las ramas del protestantismo

- norteamericano. Los mormones han sido clasificados por Fortunato Mallimaci en la «Guía de la diversidad Religiosa de Buenos Aires» como «posprotestantes».
- <sup>3</sup> Nos estamos refiriendo a las iglesias que no se encuentran incluidas en los denominados protestantismos históricos (anglicanos, metodistas, bautistas, luteranos y otros), a las iglesias evangélicas que se establecieron con posterioridad en América Latina, con mucha frecuencia pentecostales.
  - <sup>4</sup> Si bien teníamos pocos datos sobre la Iglesia Cristiana Evangélica, siempre pensamos que seguramente se agrupaba en el evangelismo pentecostal, sin embargo, vemos que los entrevistados no se reconocen como pentecostales. El pentecostalismo es una de las vertientes —con muchas subdivisiones internas— más nuevas del protestantismo, con gran importancia en países como Brasil, Chile y en menor medida Argentina y Bolivia. Su denominación se debe a la importancia que le dan al Espíritu Santo y toman el nombre de la festividad de pentecostés, que se celebra después de la Pascua, con motivo de la llegada del Espíritu Santo a los apóstoles. Según Bastian: «Aquellos [los campesinos migrantes] encontraron en el pentecostalismo un espacio de reestructuración comunitaria y una manera de reformular sus tradiciones dentro de un marco y un contexto urbano nuevo. Este pentecostalismo si bien era de origen norteamericano, se manifestó como un movimiento esencialmente endógeno y latinoamericano» (2006: 45-46).
  - <sup>5</sup> El término «dorcas» fue extraído del Libro de los Hechos y es el nombre de una mujer a la que Pedro salvó como recompensa por sus buenas obras. «Dorcas» se convierte en el emblema de lo que deben hacer las mujeres: cuidar a sus hijos y a su marido, hacerles la comida, arreglar su ropa y colaborar para mantener la iglesia. Generalmente las dorcas son las mujeres casadas y las viudas, mientras que las solteras son «señoritas». En los últimos años en muchas iglesias pasaron a ser grupos de «damas». Fue muy llamativo que en la iglesia en la cual realizamos los talleres no hubiera ninguna organización de este tipo.
  - <sup>6</sup> Hablamos de pastores en masculino porque son mayoría. Las pocas pastoras que conocimos lo son porque son esposas de pastores. La mayoría dice que las mujeres pueden ser pastoras, pero es muy raro que sean las máximas referentes de una de las iglesias de estas características por mucho tiempo, a veces lo son, pero en forma transitoria. En algunos casos se puede llegar a ser pastor o pastora como resultado de una formación especial, pero la mayoría lo es por haber recibido el «llamado».
  - <sup>7</sup> Glosolalia: del griego *glossa*: 'lengua' y *lalein*: 'hablar' o 'don de hablar en lenguas'. Es una característica destacada de los rituales pentecostales. Este término designa la práctica de hablar en un lenguaje normalmente inteligible en estado de éxtasis o trance. Esta manifestación de misticismo también es compartida por los chamanes, quienes dominan las técnicas del éxtasis y asimismo son capaces de hablar en un idioma incomprensible para aquellos que no han sido iniciados. San Pablo y San Lucas señalaron en el Nuevo Testamento que la glosolalia era una característica significativa en la vida de la primitiva iglesia cristiana, aunque ya hay antecedentes de estas prácticas en el Antiguo Testamento.
  - <sup>8</sup> El mismo narrador volvió en varias oportunidades a contar esta historia, nosotras seleccionamos el relato «El diablo lo custodia al oro con su ganado (vizcacha del altiplano, guanacos, vicuñas y venados)» debido a que nos parece el más logrado para comprender la temática, porque está contado con más detalles y es posible leerlo sin demasiados tropiezos propios de la oralidad.
  - <sup>9</sup> Vizcacha del altiplano, *Lagidium viscacia*, es una variedad diferente a la especie conocida en la provincia de Buenos Aires, *Lagostomus maximus*, de origen foráneo, no americano. La vizcacha mencionada en el relato es llamada también «vizcacha de la sierra».
  - <sup>10</sup> Tanto el guanaco, *Lama guanicoe*, como la vicuña, *Vicugna vicugna*, son camélidos americanos que evolucionaron sin la intervención humana, como es el caso de la llama y la alpaca, especies que fueron modificadas por los pueblos andinos para que produjeran lana.
  - <sup>11</sup> Venado: con este término se designa a distintas variedades de ciervos diferentes al ciervo colorado, una especie introducida. Los ciervos pertenecen a la familia de los mamíferos rumiantes.
  - <sup>12</sup> No pudimos saber la razón por la que reciben esta denominación.

- <sup>13</sup> La ruda, *Ruta chalepensis*, es una plana foránea, pero tiene un gran reconocimiento como planta curativa y se ha difundido su uso en toda la Argentina con motivo de la celebración de la Pachamama.
- <sup>14</sup> En realidad, se le llama caña a una variada cantidad de bebidas alcohólicas, en este caso se trata de un producto de gran circulación en el mercado. Se trata de una variedad elaborada con la caña de azúcar, hierbas y azúcar.

• CAPÍTULO 2

## **REPRESENTACIONES SOBRE LOS ALIMENTOS Y LA COMENSALIDAD ENTRE MUJERES BOLIVIANAS. LA COMIDA Y LA SALUD, EL TRABAJO Y LAS FESTIVIDADES**

MARÍA BELÉN BERTONI

«Los alimentos que se comen tienen historias».

Sidney Mintz, en *Sabor a comida, sabor a libertad*

### **INTRODUCCIÓN**

La comida, las recetas y el alimento fue cotidiano en los talleres, las mujeres cocinan, no cabe duda, y son las principales encargadas de organizar la provisión del alimento en el grupo doméstico. Cada encuentro vivenciado en los talleres de Historia y Memoria y Producción de Textos: Entre todas es más fácil (2015-2017) nos llevó a una inmersión de sabores y gustos propios del encuentro en la alfabetización de adultos. No faltaba té, mate o café que acompañe los alimentos producidos por las mujeres, tanto por las alumnas como por las maestras y nosotras, para compartir en las clases y talleres. Generalmente operaba un compartir «a la canasta» entre todas.

Solían traer panes o pizzas caseras cocinadas en los hornos de barro contruidos por ellas y sus maridos en sus patios. También, las fuimos a visitar a sus hogares donde descubrimos la labor del horneado de panificados para todo el grupo doméstico residente en la localidad y para aquellos hijos que estudian en Bahía Blanca, o la elaboración de comidas con maíz consideradas tradicionales de Bolivia. También han realizado una poesía colectiva denominada «La comida de mis pagos» y elaboraron escritos sobre recetas de comidas que conocían y que consideran «bolivianas». Además, de forma conjunta se ha decidido, a modo de festejo por la finalización de los talleres de cada año (2015, 2016), realizar lo que denominamos «encuentro de comidas». En el 2015 realizamos de forma grupal un plato típico: «pollo picante», y en el 2016 se trajeron «a la canasta» comidas típicas que compartimos entre todas mientras festejamos el cumpleaños de algunas integrantes del grupo. En el egreso de 2015 y como despedida, las mujeres nos han regalado una canasta en la que no faltaron los productos considerados característicos de la identidad culinaria de sus pagos: chuño, picante, condimentos, salsas y jugos. Finalmente, para cerrar el taller 2016, realizamos un viaje a Bahía Blanca donde compartimos, entre otras cosas, un almuerzo y una merienda grupal.

Fueron recurrentes las conversaciones sobre los alimentos de Bolivia, la diferencia de los alimentos en Argentina, sus sabores, su condición nutricional, los efectos a la salud y la posibilidad de su consumo para recuperar el cuerpo después de las jornadas laborales. Nos han comentado que los alimentos de Bolivia no se consiguen fácilmente en el contexto local por cuestiones económicas o porque «no crecen tan bien» ya que tienen muchos químicos como es el caso de las verduras. Hablamos sobre cómo se alimentan en el campo cuando trabajan y las responsabilidades

que tienen las mujeres del grupo doméstico con respecto a esto. Las mujeres son las que cocinan antes de ir al campo, trabajan las huertas e incluso crían pollos y ponedoras.

Además, nos narraron sus experiencias sobre cocinar preparados de jugos o comidas para las ferias bolivianas como «changa» para ganar unos pesos. Cuando recorrimos las ferias, pudimos observar la venta de productos típicos e ingredientes altoandinos como variedades de ají, locoto, cilantro, mandioca o yuca, chuño, habas, maíz, quinoa, variedades de papas (que también se consiguen en comercios barriales atendidos por migrantes, productos que han traído directamente desde Bolivia o desde Liniers<sup>1</sup>, Ciudad Autónoma de Buenos Aires); además de la venta de preparados para consumir en el momento como empanadas, jugos frutales (principalmente moco-chinchi), chicha de maní, de maíz, apí, ñaco. Finalmente, también nos han narrado sobre comidas, bebidas, formas de organizarse entre la colectividad para preparar el alimento y formas de comensalidad que son propias de momentos rituales como son las festividades religiosas de la Virgen de Urkupiña y Copacabana.

En este capítulo nos interesa recopilar y dar cuenta de estas experiencias en las que estuvimos involucradas en los talleres y en el trabajo de campo asociado. Problematizaremos algunos aportes teóricos de la antropología alimentaria y de la salud, y los vincularemos con aportes desde el género, comprendiendo que son las mujeres las que cocinan en los grupos domésticos bolivianos. Analizaremos el lugar de las mujeres en una interseccionalidad de desigualdades que operan en los diferentes espacios, no solo en el grupo doméstico sino también en la escuela. No está de más señalar que el único varón asistente a los talleres era siempre el primero en tomar la palabra para narrar historias, pero cuando se realizaron los encuentros de comidas, fue el único que se quedó sentado aduciendo que «estaba mareado» y por ello no podía participar activamente de la elaboración del alimento.

## 1. LA MIGRACIÓN Y EL ALIMENTO

Alimentarse no es solo una cuestión de nutrición, sino una cuestión de identidad cultural; no comemos solo para la obtención de energía calórica por necesidad puramente energética, sino que nos alimentamos como parte de un grupo social. El alimento está determinado por factores culturales, sociales, geográficos, religiosos y el ser humano utiliza la alimentación como herramienta de socialización. Es un recurso para la diferenciación y la distinción de los conjuntos sociales, e históricamente fue parte de la creación de lazos sociales e intercambios entre los grupos humanos. Cuando comemos, comemos nutrientes, sabores, aromas, colores, identidad, estatus social.

A partir de los hábitos alimentarios —que son prácticas que establecen el qué, el cuándo, el por qué y cómo—, una persona o un grupo elegirán determinados alimentos marcando preferencias y aversiones en la elaboración de los platos y la forma de consumirlos y seleccionar sabores. Esto configura la identidad alimentaria de los grupos, que es dinámica y cambiante, y está sujeta a las relaciones de poder que atraviesan todo entramado social, por la clase social, el género, la adscripción religiosa, entre otras. La identidad alimentaria es resultado de «una lenta sedimentación de innovaciones (introducciones o abandonos de alimentos, de ademanes culinarios, etc.) y de discursos (imágenes y consideraciones gastronómicas, libros de cocina...)» (Duhart, 2002, p. 1). Puede estar condicionada por contextos geográficos, laborales, religiosos, económicos, tiempo-espaciales, recetarios, universidades gastronómicas e institucionalización del saber, políticas estatales, medios de comunicación, publicidades, etc.

En tanto hecho social total complejo, el acto alimentario «deja de ser un puro comportamiento y se concibe también como un valor y un hecho de conciencia y de poder» (Carrasco, 2007, p. 84)



que pone en escena un conjunto de movimientos de producción y consumo diferenciados y diferenciadores. En el caso de la migración, el acceso a ciertos alimentos, productos y la realización de los preparados, sus técnicas y utensilios dan cuenta del lugar de origen y de estatus en la sociedad receptora, entre los/as mismos/as migrantes y entre los nacionales.

En palabras de Aguirre, la alimentación de cualquier grupo humano pone en juego todas las instituciones sociales, porque implica la producción, distribución y consumo de bienes y símbolos que legitiman qué puede comer cada quién y por qué (Aguirre, s. f., p. 1). Esto encuentra su materialización en productos, técnicas de cocina, platos y modos de consumo considerados como propios por quienes forman la identidad cultural alimentaria (Duhart, 2002, p. 1). Por eso, existe una fuerte relación entre alimentación e identidad.

Entendemos que la comida y las formas de comensalidad son actos públicos y privados que condensan valores socioculturales determinados por el contexto sociohistórico y las relaciones con «otros», que trascienden cuestiones biológicas asociadas a la necesidad de nutrirse del ser humano. Sabemos que todo ello implica dinamismo, cambio, resignificación y conflicto que se vuelve relevante cuando nos aproximamos etnográficamente a las prácticas culinarias de un grupo migrante en la sociedad receptora.

Creemos que son diversos los procesos de recreación que caracterizan las identidades culturales alimentarias de los migrantes (Duhart, 2002). El estudio de las cocinas tradicionales puede permitir estudiar características de la vida social de los grupos en los cuales se desarrolla, pero principalmente los cambios sociales que se reflejan en las prácticas y saberes culinarios, y qué papel cumplen los factores macro en ello, por ejemplo, las nuevas condiciones de mercado (Torres y De la Fuente, 2009), los efectos de las tecnologías en el agro que afecta la producción de alimentos y la soberanía alimentaria, en el caso de familias migrantes los procesos de intercambio por redes de parentesco, la resignificación de las identidades en el marco de estrategias de inclusión-exclusión en los contextos locales.

Así es que consideramos que el ámbito culinario puede ser una vía de estudio de problemáticas sociales. Lejos de estar aislado, está inserto en la cotidianidad de la vida diaria y como tal es vía de comunicación de la sociedad, donde se historizan las relaciones sociales. La alimentación, y en particular la cocina, está relacionada con la historia, con lo que somos y a lo que pertenecemos o deseamos pertenecer, es decir, con nuestra identidad (Mintz, 2003, p. 28). Sin embargo, muchas veces hablamos de las comidas que representan a determinado colectivo de personas, que movilizan valores culturales y constituyen aspectos constituyentes de las tradiciones de determinada comunidad o colectividad. Aquí es necesario aclarar otros posicionamientos teórico-epistemológicos desde los cuales enmarcamos nuestro análisis.

Dice Duhart (2002) que, en la reivindicación de las identidades culturales alimentarias, el uso de los tiempos antiguos se traduce por un juego de reconstrucción. Es decir, cuando hablamos de la asociación de platos culinarios a una tradición, estamos hablando de lo que Raymond Williams (2010) conceptualiza como tradición selectiva: «una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social» (Williams, 2010, p. 137). Siguiendo esta línea de análisis, retomamos a Hobsbawm que plantea que las tradiciones que parecen o reclaman ser antiguas son a menudo bastante recientes en su origen, y a veces inventadas (Hobsbawm, 2002, p. 1).

Consideramos que el pasado se resignifica estratégicamente desde el presente, con vistas a determinados propósitos. En términos de Williams (2010), la tradición selectiva, cuando de construir hegemonía se trata, resulta poderosamente operativa dentro del proceso de definición e identificación cultural y social. Así es que, siguiendo con el análisis de los autores, el estudio

de las tradiciones inventadas o selectivas debe ir de la mano de un estudio de mayor alcance, en el marco de un enfoque histórico. Pero, qué pasa cuando una tradición culinaria se asocia a una colectividad de inmigrantes. Anderson (1983) plantea que cuando hablamos de comunidad nos estamos refiriendo a una comunidad imaginada en tanto conforman productos culturales, que tienden a reificarse como un continuum homogéneo de camaradería horizontal, sin desigualdades ni diferencias. Delgado (2003) señala que aquel al que llamamos inmigrante no es una figura objetiva, sino más bien un personaje imaginario, una producción social que no se aplica al conjunto de las/os inmigrantes, sino a aquellos investidos de determinadas características negativas: el inmigrante ha de ser considerado, de entrada, extranjero, «de otro lugar» [...] El inmigrante ha de ser, además, pobre [...] un atrasado, civilizatoriamente hablando» (Delgado, 2003, pp. 3-4).

Si bien la naturaleza del fenómeno alimentario es de condición múltiple, y su abordaje ha de disponerse desde enfoques diversos (político, económico, social, nutricional, etc.), la aproximación antropológica podría ofrecer un potencial integrador (Carrasco, 2007) en tanto propone un estudio interrelacionado de dichas facetas para acceder a conocer la naturaleza del fenómeno y sus implicaciones.

En nuestro trabajo con varones y mujeres migrantes de Bolivia, observamos que el proceso migratorio deja huellas en la alimentación de las familias (Solans, 2014). Los saberes y las prácticas aprendidos refieren a una tradición culinaria andina, a una memoria cultural aprendida en la práctica y que pone en juego hábitos alimentarios heredados de alto valor nutricional y variedad de productos que ofrecen beneficios a la calidad de vida y la seguridad alimentaria de las comunidades andinas (Vilca *et al.*, 2008)

Pudimos ver cómo opera esta añoranza por la tradición culinaria en nuestras talleristas expresada en una poesía colectiva que elaboraron luego de trabajar la lectura de otras poesías que les llevamos nosotras sobre mujeres migrantes. Ellas escribieron el siguiente poema que titularon «Las comidas de mi pago»:

Yo cocino con maíz,  
papa, trigo, cebolla,  
habas, oca y arvejas.  
Casi no hay harina  
que comprar.  
Me gusta la humita,  
el tamal y el ñaco.  
Con el chuño guardo  
para todo el año  
junto al maní.  
La quinoa ricos  
guisos salen  
y no me olvido  
del picante de pollo.

Además, en los talleres compartimos recetas que forman parte de la memoria de lo que comían en Bolivia como el api de maíz, la chicha de maíz y de maní, las empanadas de papa y queso, chuño, ñaco, empanadas de cayote, sopaipillas, buñuelos de zapallo, panes con levadura de chicha, picante de pollo. También conversamos sobre la diferencia entre los tamales (se hace con pulpa de chancho) y las humitas (no tienen carne), la diferencia entre cocinar en el horno de gas y el de leña. Incluso mencionaron productos como el hongo *llullucha* que lo conseguían por intercambio

con maíz, para pascuas, cuando había cosechas, una vez al año. Y lo utilizaban para cocinarlo como plato típico con la cabeza de las chivas:

A. Venían con ropas raras, con llamas. Nosotros intercambiábamos. “Tatica” le decíamos, eran regrandes... Viajaban lejísimo con las llamas. También intercambiaban maíz por el fruto del chañar.

S. Nosotros también intercambiábamos maíz por charqui (Sabina es de Tupiza), venían a carnear.

S. Del norte traían llamas, oca, charqui de llama, papas, habas, quinoa y cambiábamos, nosotros dábamos maíz...

A. Venían con las llamas, todas las señoras traían quinoa y esas cosas, y se desocupaban algunos y ellos carneaban para cambiar con maíz, nosotros teníamos que dar una arroba de maíz y ellos nos daban una pierna de llama o el brazo. Por eso madrugábamos toda la gente, nosotros los vecinos, para agarrar de la llama viva, los brazos, las piernas. Mi mamá iba, a veces al pedo, toda la mañana y no agarrabas nada hasta las doce. Porque agarraba el más polentudo.

P. Cuando carneaban.

A. Claro, lo están matando los dueños y vos tenés que estar ahí.

P. Y ahí, ¿se producían conflictos?

A. No, porque al otro día carneaban otra llama.

P. ¿Iban varones y mujeres?

A. Sí.

P. ¿Ustedes les daban una arroba de maíz?

A. Sí, son 12 kilos. Según como pesaba o valía la carne y el maíz. En una [balanza] romana para probar esa carne, porque en el lugar de nosotros no había, había corderos y vacunos y chivo... y nosotros tampoco teníamos chivo, teníamos que ir lejos, salíamos con mi mamá a las 5 de la mañana y a la tarde llegábamos a las 5 o 6 de la tarde.

S. Traían papas, habas, coca, sabíamos intercambiar por maíz.

(Séptimo taller, 2016)

Las huellas de estos productos y saberes culinarios se producen tanto en las familias migrantes como en la sociedad receptora, ya que no son solo los/las migrantes quienes recrean sus recetas, sino que la sociedad receptora también se encuentra interesada en la identidad culinaria del migrante y sus productos. Resulta importante señalar que este interés de la sociedad receptora muchas veces está teñido de tintes exotizantes. Por ejemplo, en los actos escolares para el Día de la Diversidad suelen realizarse stands sobre «la» diversidad cultural y para ello se solicita a los/as niños/as hijos/as de migrantes que aporten comidas y bebidas típicas, muchas veces combinado con una escena de música y baile tradicional, que en el caso de migrantes de Bolivia es el tinku, la saya o el caporal. En contrapartida, como observa Andrea Solans (2014), la escuela puede ser el espacio de socialización en que los/as niños/as hijos/as de migrantes cotidianamente se socializan en otras tradiciones culinarias, por ejemplo en el comedor escolar, que luego van a demandar a sus madres más comidas «secas» —milanesas, pizzas—, características de la identidad culinaria hegemónica argentina, y menos comidas «a la olla» —sopas y guisos—, características de la identidad culinaria boliviana y que entran en tensión con las posibilidades económicas, con las elecciones identitarias y de representaciones sobre qué es lo más sano y alimenticio. De todas formas, los platos y los alimentos son elementos culturales que, aunque resignificados, se mantienen fuertemente, aún lejos de los lugares de origen de las personas, como una añoranza a sus lugares de nacimiento. En nuestro caso, remiten a una cultura alimentaria

andina con variados saberes, sabores, aromas y colores. En los lugares de destino recrean sus recetas culinarias al interior de los grupos domésticos, también levantan bares y locales que ofrecen platos típicos, se venden productos traídos del lugar de origen en ferias o bien se intercambian alimentos o productos que refieren a una geografía diferente a la del espacio migratorio local. En el caso de la comida andina, está nutrida de cultivos como los maíces y las papas. Este esfuerzo por producir las recetas culinarias de su lugar de origen hace que se generen redes sociales para conseguir los ingredientes originales traídos de Bolivia, por comerciantes o algunas veces por familiares o vecinos. Sin embargo, muchas veces estas recetas son realizadas con ingredientes sustitutos o algunos faltantes y otras veces adoptan nuevas formas, ámbitos y modos de comensalidad. Porque no está de más señalar, como plantea Solans (2014), retomando a Aguirre (2005), que la obtención de los alimentos y los recursos para realizar los platos alimentarios está sujeta a las condiciones socioeconómicas de la persona o el grupo doméstico:

Al elegir un alimento, se ponen en juego, además de la relación ingresos/precios (accesibilidad), la tecnología y los insumos asociados a la cocción y la preparación, el tiempo con que cuente quien cocina, las valoraciones asociadas a los alimentos, los conocimientos y las formas de comensalía. (Aguirre, 2005, retomado por Solans, 2014, p. 121).

En este sentido, E. S. nos cuenta su experiencia con respecto a una bebida valorada en las urbes argentinas y que ella no consumía en Bolivia:

A mí me gusta tomar té, mucho de ese, yo en Bolivia siempre tomaba. Café nunca tomaba, si tomaba café, era de maíz que yo lo tostaba bien negro, sino té de manzanilla, té de cedrón, té de matico, té de cáscara de naranja, té de hoja de pomelo, todo yuyos. Todo, en tiempo de verano que están todas las plantas verdes, la flor de haba, la flor de la cebollita, todo del campo juntaba, la flor del maíz, todo eso agarraba y tomaba té cada mañana. Siempre tomaba, yo no tomaba en Bolivia café ni té comprado, a mi marido sí, yo no, yo siempre paico para dolor de estómago, eso también solía tomar siempre y a mis hijos lo mismo cuando ellos tenían dolor de estómago también solía darles.

(Entrevista a E. S. 4/2/2015)

La división sexual del trabajo también opera con respecto a la obtención y preparación del alimento en tanto son las mujeres las encargadas de preparar los alimentos y de encargarse de conseguir los productos necesarios para su preparación. En el octavo taller (2015), cuando nos propusimos reflexionar sobre algunas diferencias que ellas percibían con respecto a los varones, las mujeres resaltaban el hecho de su preparación para «hacer las compras», refiriéndose al hecho de que ellas son buscadoras de precios económicos para conseguir los alimentos de la canasta familiar y que ello, lejos de provocarles vergüenza como a sus compañeros varones, les da orgullo:

E. Las mujeres les ganamos a los varones, siempre, las mujeres somos más inteligentes, en hablar también, más corajudas.

N. Los varones por ahí mandan a las mujeres adelante para que hablen y ellos se callan atrás. P. ¿En qué situaciones?

R. Las compras, por ahí si están escasos de plata, al hombre le da vergüenza si va a sacar lo más barato, agarra lo que sea. Pero la mujer, no. Va a cuidar.

(Octavo taller, 2015)

La experiencia de cocinar con las mujeres nos interpeló a nosotras como investigadoras en el trabajo de campo y en los talleres de extensión universitaria. Fuimos invitadas a acceder a las cocinas de las mujeres, ya sea adentro de sus casas, donde cocinamos con ellas, por ejemplo, sopa de habas, o afuera, en sus patios, para compartir la experiencia de cocinar panificados en sus hornos de barro. Además fuimos interpeladas para compartir el alimento y las recetas, sorprendiéndose ellas si no teníamos conocimientos «suficientes» sobre este arte. A continuación, describiremos algunas de estas experiencias etnográficas vivenciadas en los talleres y fuera de ellos.

## 2. COMIDA Y SALUD

Así como la alimentación es un hecho social, también proporciona nuestra nutrición asegurando la perpetuación como conjunto social. La valoración sobre qué es más nutritivo y saludable está permeada por la organización simbólica de los grupos sociales, pero también depende de las materias primas disponibles y el acceso a ellas, los recursos y las técnicas de elaboración, las pautas sociales y las estructuras económicas (Morín, 2008).

La alimentación, como señala el antropólogo médico Eduardo Menéndez (2009), forma parte de las prácticas de autoatención de la salud, familiar e individual, requeridas para «asegurar la reproducción biosocial de los sujetos y los microgrupos sociales, especialmente de los grupos domésticos» (en Solans, 2014, p. 120). En los cultivos andinos y las recetas de platos «típicos» bolivianos operan una variedad de productos de origen vegetal y animal, algunas veces no valorados ni conocidos por la sociedad receptora. Estos son platos que favorecen el autocuidado de los grupos para mantener o recuperar el estado de salud de las personas, pero incluso los/as mismos/as migrantes dejan de consumirlos en el contexto migratorio por estar asociados a connotaciones negativas, racializantes, de bajo prestigio y estatus referidas a la condición de inmigrante, campesino, indígena, pobre.

Vilca *et al.* (2008) analizaron el valor nutricional de los cultivos y las preparaciones andinas que se presentan como sumamente relevantes. Los granos y tubérculos (maíz, papa, quinoa), que son la materia prima de los platos, tienen la particularidad de ser hipercarbonados, contienen almidón que es un polisacárido de origen vegetal con gran aporte energético necesario para la forma de vida y las labores campesinas.

La quinoa y el amaranto, cereales altamente valorados en la dieta andina, son aminoácidos esenciales como la lisina y la leucina; y la quinoa se caracteriza por su alto valor proteico. Por su parte, la papa es rica en vitamina C y B6, cuando se cocina con piel tiene más proteínas que el maíz y casi el doble de calcio, es muy rica en potasio. El maíz es una fuente de ácido linoleico, fundamental para el crecimiento y funcionamiento de los tejidos. Y el maíz morado o cullí posee antocianinas con propiedades antioxidantes.

Estas propiedades nutricionales de los cultivos andinos puestos en la mesa de las bolivianas no es valorada por la sociedad receptora y por el personal de salud, por considerarlos hipercalóricos y grasos, recomendando que utilicen otra variedad de productos desconocidos en la memoria de recetas de las mujeres. Esto conlleva a lo que Solans (2014) menciona como «malentendidos y conflictos» que tienen un impacto negativo en la calidad de la atención brindada y menoscaba la accesibilidad de la población migrante al sistema público de salud, lo cual profundiza las inequidades en el cuidado de la salud. En nuestro trabajo de campo, una de las mujeres nos solicitó que le escribamos algunas recetas para utilizar verduras como acelga en tartas y tomate que las enfermeras le habían pedido que utilice pero que ella no sabía cómo preparar.

Aunque se encuentra comprobada la «funcionalidad» de estos cultivos andinos, ya que cumplen con los requerimientos nutricionales básicos y además ejercen un beneficio en la salud de

quienes los consumen, están asociados a un estatus social inferior y discriminado: son considerados «comida de indios» (Vilca *et al.*, 2008). Por lo tanto, muchas veces estos cultivos que son puestos en variadas recetas andinas como sopas y guisados piden ser reemplazados por las generaciones más jóvenes para insertarse en la cultura alimentaria de la sociedad receptora, por comidas y platos «secos» con gran componente de harina de trigo con escaso valor nutricional.

P. ¿Acá también comen los platos que hacían allá?

R. Sí, como y otras cosas, pero los hijos ya no, no quieren saber. Picante de pollo no lleva en el tuco sino afuera, chuño y ají, nada de pimienta, nada ají vaina, le muelen y le saltean en el aceite.

P. ¿Les da buena salud?

R. La papa, no.

N. Pero chuño, sí. Maíz dice que es más fuerte.

H. Yo me he criado más con maíz y comía mucho queso de cabra, porque en el lugar de mi papá poca papa saben hacer, no hay mucho chuño.

N. Hay papa dulce, papa lisa, hay oca.

(Quinto taller, 2015)

Las mujeres resaltan que en el contexto local se alimentan mucho más de harinas, lo que no consideran como un alimento nutritivo y además es poco sabroso. Pero de todas formas, sí lo valoran por el sentimiento de pertenencia a la nacionalidad argentina que, en términos culinarios, lo relacionan con la elaboración y el consumo de ciertos alimentos como las pizzas, las empanadas y las tartas. Esto remite a una separación entre la comida de estilo andino, más relacionada con los guisos y guisados, y una comida argentina «más seca».

R. Maíces hay de todos colores.

N. Nosotros vendíamos maíz.

P. ¿Acá?

N. Harina, pan, pizza. Allá, como no hay pan, comemos maíz.

H. Mote.

N. El arroz calentito.

R. Casi siempre consumimos.

N. Pero no es como allá el maíz, más duro.

(Séptimo taller, 2015)

En el quinto taller, realizado en el 2015, trabajamos con una actividad que comenzaba con la historia de «Chuñita conversadora», una papa títere que relata de forma sencilla y breve algunos aspectos del intercambio de papas entre América y Europa. A partir de allí, surgieron comentarios sobre las variedades de papas y de maíz que encuentran en sus pagos y expresaron que sus sabores y colores son más variados, intensos y saludables que acá en Argentina. Señalaron que eso se debe a la utilización de químicos en la producción agrícola, muy recurrente en Argentina y que ello no sucede en sus lugares de origen:

P. ¿Ustedes conocen el chuño?

N. Los que somos de Bolivia, sí.

P. El chuño es una comida pero también un tipo de papa.

R. Es una papa seca [...].

R. Hay muchas variedades, de diferentes colores y tamaños.

P. Y sabores.

N. No todos son igualitos [...] con el abono de ovejas, no tiene químicos [...] es distinto que abono de la oveja y animal es distinto que algunos que es hecho con la urea. Le echas urea y es amargo. Le echas abono de animal y es dulce, es distinto el sabor [...] pero si es con urea no se puede comer.

R. No tiene sabor [...] igual que los chanchos que compran acá nos es lo mismo [...] lo que comen todo es sin químico.

N. Granos, maíz.

R. Pero otra variedad de maíz.

[La maestra da el ejemplo del pollo campo, que es más duro pero es más sabroso también]

R. Así es la carne de Bolivia, es más dura pero es más sabrosa.

M. ¿En ningún cultivo se le hecha químico?

Como analizaremos en el capítulo *En busca del alivio: itinerarios y complementariedad terapéutica en migrantes de Bolivia* en este mismo libro, referido a las prácticas de salud, los elementos de la naturaleza, las verduras y las plantas ayudan a mantener un estado de salud equilibrado y favorable. En el primer taller del 2016, nos comentaron sobre preparados que realizan y que colaboran para no enfermarse. En ellos, la papa como tubérculo andino altamente valorado, es central:

F. Yo lo hice al revés a la papa, es agua de papa, medio vaso casi, se asienta como bicarbonato y me tomo el agüita de arriba y me hace bien para el hígado.

F. A mí me dijo un hombre que vino de Villalonga a la doctora C., un señor boliviano. A mí me dolía el estómago y el hombre me dijo que había un curandero allá que no quería curar pero que este señor fue, se tomó un taxi y lo atendió. Le dijo que tome el líquido por ocho días y que no le iba a molestar más el estómago.

P. El líquido de papa rallada.

F: Claro, por la mañana, lo tenés que hacer serenar. Dejar.

P. Al sereno.

F. Lo blanco se asienta abajo, tiene un olorcito, la primera vez casi vomito.

P. A este señor se lo dio.

F. Un curandero casero del campo.

(Primer taller, 2016)

La cáscara de la papa también produce afecciones en los pies que curan los médicos tradicionales:

A la cáscara de la papa no hay que pisarla porque tiene como una espina que te duele la planta del pie. Dice que no hay que pisar la cáscara de papa porque es como una enfermedad, si entra es como si cortara, y si te entra es como que te pasaría algo. [...] No hay que pisarla, así dicen, porque te entra enfermedad, como te punzara, te duelen los pies

N. Es como que te entra una espina. Porque tiene como una espina que te duele a la planta del pie y si te entra es como que te pasaría algo [...] Mi mamá siempre decía que no se pisa la papa porque llora, no se tira tampoco porque no va a querer dar más. No hay que pisarla, así dicen, que también te entra enfermedad, como te punzara, te duelen los pies.

(Quinto taller, 2015)

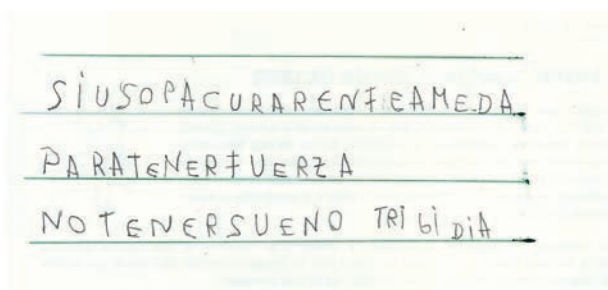
### 3. LA COMIDA Y EL TRABAJO


Las trayectorias migratorias de las familias bolivianas están indefectiblemente ligadas a la producción transnacional de alimentos en tanto se mueven siguiendo los ciclos de las cosechas en las que consiguen insertarse laboralmente. En nuestro contexto de trabajo etnográfico, la principal fuente de trabajo de las familias migrantes está ligada a la producción hortícola de la cebolla para el mercado interno e internacional, destinada principalmente a Brasil pero también a Europa.

En ese sentido, fueron recurrentes las conversaciones sobre el producto alimentario básico de nuestros platos que es la cebolla:

- P. ¿De la cebolla hay variedades también acá?  
 R. La morada y la blanca.  
 N. Tienen nombres las cebollas.  
 R. La sintética, la grano de oro que es más grande.  
 P: Y ¿cuál es la mejor?  
 R. La mejorcita es la 14.  
 N. Valentinita.  
 R. Esa más temprano sale.  
 P. ¿Pero es más chiquita? ¿Qué prefieren?  
 R. Más grande... grano de oro...pero parece que sintético es más mejor.  
 M. Para mí es como que pica más la morada cuando la comes.

(Quinto taller, 2015)



Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué	Dónde conseguirla	Quién me enseñó a usarla
COCA 	la Coca de Maritica se usa para sonarale a para dolores	lo traen comerciantes de Bolivia	Mis padres

Figuras 1 y 2. Arriba: respuesta de T. sobre el uso de la coca. Abajo: fragmento de una actividad realizada el segundo taller de 2016 sobre el reconocimiento de plantas medicinales.

Además, conversamos sobre el rol de las mujeres que deben preparar los alimentos que llevan al campo para ellas y para el grupo doméstico, por lo que se levantan una o dos horas antes de ir a esperar la cuadrilla que las/os pasa a buscar para llevarlos a trabajar. Esto significa que si deben salir a las cuatro de la mañana, en plena temporada las mujeres amanecen a las tres o incluso a las dos de la mañana. También nos cuentan que dependiendo de la labor que se vaya a realizar en el campo, cada una y cada familia organiza en qué momento de la jornada laboral se tomarán un tiempo para almorzar, «porque te pagan lo que trabajás». Esto sucede con las labores que se pagan por producto como la descolada y no por hora como la escardillada.



Un elemento central para el trabajo en el campo, mencionado por nuestras interlocutoras, fue la coca. Coquear mientras trabajan les da fuerza, les quita el sueño y el hambre. Como nos dijeron para sintetizar: «Si no hay coca, no hay fuerza». Sin embargo, este producto que traen de Bolivia y que se vende en los locales y las ferias está cargado de prejuicios negativos, más si los/as migrantes adscriben a alguna religión.

#### 4. COMIDA, FESTIVIDADES Y RELIGIÓN

Las comidas y las formas de comensalidad varían en momentos rituales y en festividades culturales y religiosas. Vilca *et al.* (2008) analizan la importancia de las comidas y los cultivos andinos en la Quebrada de Humahuaca como parte del patrimonio cultural del pueblo, que canaliza sabores pero también saberes. Además señalan la presencia de comidas y sabores distintivos para las festividades, donde cada plato está íntimamente ligado a un tiempo y un espacio que debe ser respetado.

En Carnaval se come choclo con queso, habas, asado, humitas, pasteles, empanadas; en Semana Santa, humitas, pastel de choclo y empanadas de queso; para el 1 de agosto (Fiesta de la Pachamama) hay tijtinchas, mote de habas, charqui, ulpada, chilcán, picante de panza y mote; y el 1 de noviembre (Día de Todos los Santos) se consume capia, picante de panza y mote, mote de habas y queso (Vilca *et al.*, 2008, p. 142).

En los talleres, dialogamos sobre las comidas que fueron preparando a cada momento del año acorde a las festividades religiosas. Una de ellas, central en las expresiones culturales de los/as migrantes en la zona, es la festividad de la Virgen de Urkupiña. Es así que en el cuarto taller, realizado en el 2016, las mujeres nos trajeron algunos videos filmados en sus celulares para relatarnos lo que habían vivenciado y cómo se organizaron para cocinar. Como no pudimos trasladarlos a la pantalla del proyector para verlos en grupo, optaron por contarnos sobre las comidas que ofrecieron, chanco frito y chicharrón, y que además chayaron con cerveza:

[Nos cuentan que pelaron muchas bolsas de papa para la fiesta de Urkupiña]

P: Cuenta que ella comió chanco frito y chicharrón.

R: Cuenta que hacen el chicharrón por un lado y la carne por otro lado.

(Cuarto taller, 2016)



**Figuras 3 y 4.** A la izquierda, foto compartida por una de las talleristas, para mostrar la preparación de las mesas y el salón para la festividad de Urkupiña, 2016. A la derecha, fotografía tomada durante la celebración de la misa, se pueden observar diferentes entregas de alimentos para el altar, la mayoría producto de su trabajo en huertas y con animales propios.

Las preparaciones para el 1 de noviembre, el Día de Todos los Santos, también implican la «puesta de la mesa» durante tres días brindando bebidas y alimentos que eran de gusto del difunto con turquitos y escaleras de pan para que pueda bajar al banquete. Esto, no debe dejar de hacerse porque el difunto puede «soplar» la casa:

N. Lo que hacen mucho es que invitan gente para ir a la casa y yo no, pongo, en un plato playo pongo pan dulce, las cositas que hago, dos frasquitos de flores y un vaso de agua, nada más. Algunos sí ponen una mesa grande. Pero yo siempre hago un poquito de cada cosa.

A. El que se murió este año, hacen muñecos, pan dulce, un montón de cosas. Muñequitos de masa.

M. Bueno esos días en el cementerio, uno tiene la costumbre de ir, llevar la florcita y nos volvemos.

A. Nosotros vamos a la tumba, “el nicho” que dicen, ahí ponen un mantel negro y llenan de cosas ahí. Cosas dulces, macitas, empanaditas, un montón de cosas. Y eso en el lugar de mí, sirven en un platito así, y ponen alrededor. Y al medio una copita de vino. Para la gente grande que va rezando y los chiquitos así como ellos o más grandecitos van rezando y cantan cosas lindas, y a ellos le dan en una bolsita. Pero a la gente grande no porque se acercan a prender velas, y eso unos paisanos acá quieren hacer, pero se molesta la gente.

H. Se hacen los turquitos, a los muñequitos le dicen “turquitos”, las ofrendas... Entonces le ponen las escaleritas a los turquitos, las guagüitas, las palomitas, todo eso hacen con masas... Eso hice cuando enterré a mi esposo.

(Séptimo taller, 2016)

El Ritual de la Pachamama también es una instancia para el cuidado de las plantaciones, para el cuidado de la salud comunitaria y para el autocuidado, buscando prosperidad y buena salud. Es un momento propicio para la elaboración y el consumo de preparaciones espaciales como la caña con ruda:

P. Ahora para el primero de agosto, ¿hicieron algo?

R. Por la tele lo pasaban, que es lo que tenemos que hacer ese día.

H. Yo tomé la ruda con caña de durazno [y cuenta que hizo tomar a sus nietos, también cuenta que hizo una limpieza de la casa].

F. Suplico se llama eso...

H. Incienso también es.

F: Habrá quedado ahumada tu casa.

(Segundo taller, 2016)

Resulta interesante como las talleristas cuentan que aprendieron a realizar los preparados para la festividad estando en el contexto local a partir de los programas televisivos de los «canales bolivianos», muy consumidos. Tradiciones que no solían realizar en Bolivia se aprenden y ponen en valor en el contexto migratorio como parte de una identidad de pertenencia que los/as convocan.

## 5. LOS ENCUENTROS DE COMIDAS

Como desarrollamos anteriormente, el alimento y las comidas forman parte de la identidad de grupo, además de las labores realizadas por las mujeres en las familias. Creemos que es un aspecto valorado por nuestras talleristas, ya que, además de valorarse como trabajadoras, el ámbito de la cocina, de obtención y de producción de alimentos en sus huertas es un espacio controlado por ellas que, en algunos casos, les permite la obtención de ingresos por medio de su venta.

Estimamos que por ello han elegido realizar un encuentro de comidas cada año para festejar la finalización de los talleres. En los mismos despliegan sus saberes. Los ingredientes utilizados suelen tener un costo monetario alto, por lo que se utilizan solo en ocasiones consideradas especiales, valoradas por su importancia.

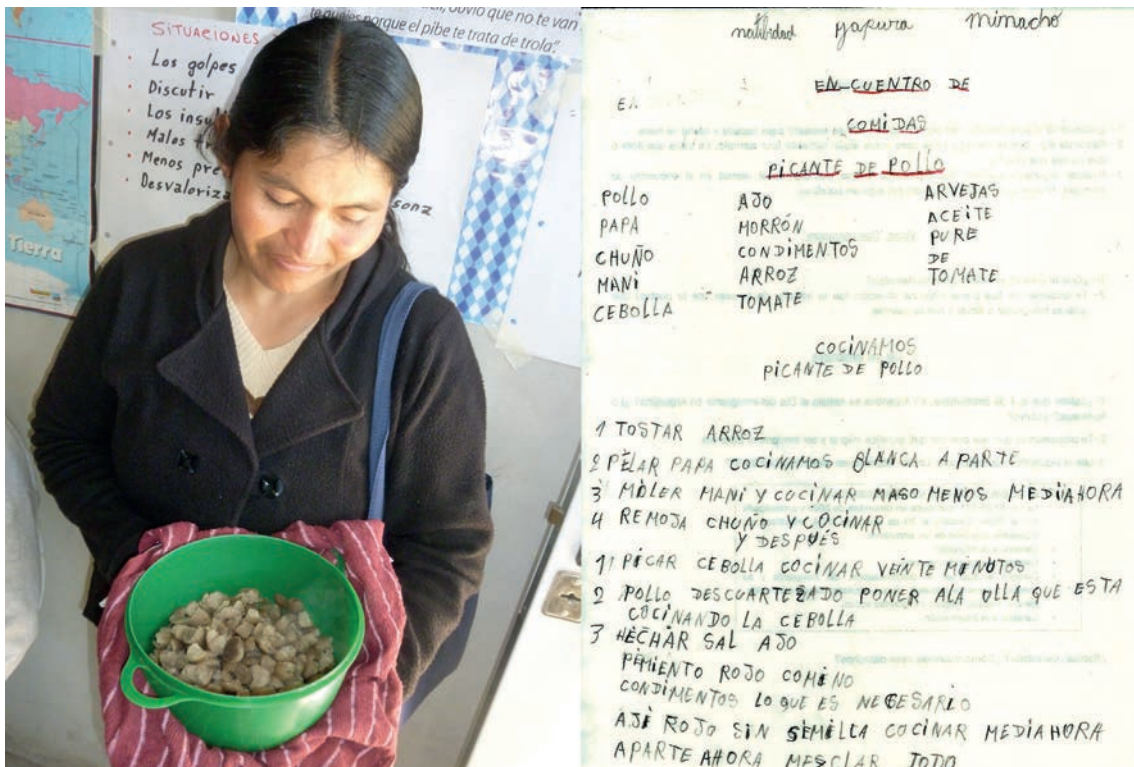
En los encuentros de comidas observamos diferentes técnicas de preparación y cocción de los alimentos, que aducían a platos típicos conocidos por todas las talleristas pero que derivaron en situaciones de disputa sobre el modo de prepararlos y qué ingredientes poner en la olla. En ese sentido, observamos la presencia de diferentes formas de cocinar que remiten a su zona de origen o aprendizajes entre las mujeres de su grupo familiar en Bolivia o entre vecinas en la sociedad receptora.

Durante los talleres del 2015, en el sexto taller, realizamos grupalmente una plato típico de la comensalidad boliviana “Picante de Pollo”: papa hervida, chuño con salsa de maní, pimienta, ensalada, arroz y pollo. Para la realización del encuentro de comidas, en un taller anterior organizamos los ingredientes que iba a traer cada una y qué preparados iban a realizarse con anterioridad, porque requerían otros quehaceres, varios pasos y mayor tiempo de producción como es la salsa de maní o el chuño. Durante la elaboración de la receta, fueron las mujeres quienes tomaron la posta, el único varón participante del taller quien es el más charlatán a la hora de contar los relatos, se quedó sentado a un costado aduciendo que le dolía la cabeza y que estaba mareado, por lo que no participó activamente de la preparación, solo compartió de su consumo posterior.

Mientras realizábamos de forma conjunta la receta, algunas mujeres fueron opinando sobre el sabor de los productos que compran en la zona, como el pollo o los condimentos que no tienen la intensidad de aromas y sabores como “los del pago”. Además, nos comentaron sobre la dificultad de elaborar estos platos cotidianamente ya que requieren un gasto económico mayor para conseguir los productos que vienen de Bolivia y, por otro lado, porque lleva mucho tiempo su elaboración, lo cual no se complementa con la vida laboral que llevan acá en Argentina. También observamos y conversamos sobre las diferentes técnicas para trabajar con los productos que emplean las mujeres argentinas y las bolivianas, por ejemplo, para el corte y picado de las zanahorias y las cebollas, ellas lo realizan «como en Bolivia»: rapidito y sin tabla. Después del encuentro de comidas, algunos/as han escrito la receta, y N. también narró oralmente su receta para hacer chuño:

Remojo el chuño en un fuentoncito, lo hago hervir, y lo corto bien chiquito, frito cebolla en sartén, ya tengo maní molido y lo echo a la cebolla frita, después lo mezclo... El huevo puede reemplazar al maní si no tenés.

(Quinto taller, 2015)



**Figuras 5 y 6.** A la izquierda, N. mostrando, orgullosa, el chuno que preparó en su casa antes de venir al taller. A la derecha, la receta del picante de pollo.

Este encuentro de comidas resultó una experiencia rica para trabajar en conjunto, donde las mujeres fueron quienes pusieron a cocinar sus saberes y prácticas. Además, tuvimos que coordinar el día y el horario con la iglesia —donde funciona la sede de la escuela primaria para adultos—, que además de las instalaciones nos prestó utensilios de cocina para realizar los preparados. También nos visitaron la directora y la secretaria de la escuela de adultos para compartir el almuerzo.



**Figuras 7 y 8.** A la izquierda, las mujeres picando la zanahoria y la cebolla como lo aprendieron en Bolivia, sin utilizar tabla de madera y F. sentado a un costado, no intervino en la preparación. A la derecha, las mujeres sirviendo la comida lista con la presentación característica del plato.

Ya en los talleres del 2016, las mujeres decidieron que realizaríamos un encuentro de comidas, pero «a la canasta» donde cada una de ellas y los dos varones (en el 2016 contamos con la presencia de un joven) traerían para compartir algo que deseen. Las comidas resultaron de lo más variadas, combinando recetas aprendidas en Bolivia y otras aprendidas en Argentina. Trajeron humitas y tamales, sopaipilla, empanadas salteñas, pizzas, tartas y panes hechos en los hornos de barro. Además, prepararon tortas para festejar el cumpleaños de una de nuestras talleristas, a quien le cantaron el cumpleaños en quechua, y a nosotras nos dijeron que debíamos cantarlo en inglés. De nuevo, nuestro integrante varón solo trajo bebida para compartir, no sintiéndose interpelado con la actividad propuesta por sus compañeras.



**Figuras 9 y 10.** A la izquierda, el momento de compartir el almuerzo en la cocina del Museo del Puerto. En la foto se puede apreciar la muestra de repasadores expuesta colgando de tendales sobre nosotras/os. A la derecha, el aguayo bordado con las mujeres para ser exhibido en la muestra de repasadores.

En el 2016 también tuvimos otra experiencia de compartir el alimento, que fue en una salida educativa a Bahía Blanca, como parte del proyecto de extensión universitaria. Fuimos al Museo del Puerto de Bahía Blanca, para esta actividad además de las maestras y talleristas, también asistieron la directora y la secretaria. En el museo y en el puerto, recorrimos las instalaciones, rememorando vivencias de trabajo que algunas/os tuvieron en la caña de azúcar en Ledesma, y sus trayectorias migratorias.

El museo se caracteriza por presentar relatos de migrantes de ultramar que trabajaron con la construcción del puerto y el puerto como vinculación con otros continentes y culturas. En esta salida educativa, también tuvimos la oportunidad de degustar la comida elaborada por las mujeres que trabajan en la cocina del museo. Como devolución por la calidez recibida, las talleristas le bordaron un repasador y un aguayo con los nombres de las/os integrantes del taller y el nombre de la escuela para que exhiban en la muestra permanente de repasadores que funciona en el museo.



Figura 11. Dibujo realizado por una tallerista cuando les pedimos que relaten —dibujando o escribiendo— algo que les haya gustado de los talleres del 2016.

## 6. EL GRANO DE LOS DIOSES

El maíz es uno de los cultivos más importantes desde el punto de vista cultural, económico y alimenticio. Fue domesticado en México a partir de una hierba silvestre llamada *teosintle*, su domesticación es un proceso que se inició hace unos diez mil años en la región mesoamericana cuando empezaron a sembrar esta hierba silvestre, de la que antes recolectaban su grano como fuente de carbohidrato. Pasaron luego a seleccionar los mejores ejemplares, guardarlos y volverlos a sembrar. Su domesticación llevó entre 500 y 2000 años y fueron las mujeres quienes —luego de un continuo proceso de experiencias acumuladas sobre el uso y transformación de las plantas útiles, de aprender dónde encontrarlas y de experimentar cómo guardarlas— iniciaron los procesos de domesticación del maíz (Bravo y Monteverde, s. f., p. 8).

Los restos arqueológicos muestran una asociación del maíz, el fréjol y las calabazas que estuvo presente en las culturas de *Abya Yala* desde hace más de cinco mil años. Resulta una combinación interesante, desde el punto de vista nutricional, la mezcla del maíz (rico en carbohidratos y proteínas) con el fréjol (rico en proteínas, hierro y otros minerales), calabaza (con alto contenido de grasas y proteínas) y el chile o ají. Además, el maíz tiene propiedades medicinales:

La presencia de antocianinas (que son pigmentos rojos, azules o morados con propiedades antioxidantes) en los maíces morados nos dan protección contra el desarrollo de tumores. La cocción de los pelos o barbas de la mazorca es un alivio para los problemas renales, pues nos ayuda a limpiar las vías urinarias, a eliminar líquidos y a combatir la hinchazón. Las cataplasmas de harina de maíz son desinflamantes, mientras que las hechas con la cocción de los granos sirve para el aliviar llagas, heridas, contusiones y dolores reumáticos (Bravo y Monteverde, s. f., p. 10).

Además, es considerado un cultivo sagrado en la cultura andina y se incorpora a ritos y celebraciones. Por ejemplo, las celebraciones del *Inti Raymi* (o Fiestas del Solsticio de Junio) se inician con

la cosecha del maíz y de otros cultivos. En esta ocasión, los miembros de la comunidad comparten chicha, tamales y otras preparaciones hechas en base a maíz. Otra celebración andina es el *Koya Raymi* (o Fiesta de la Fertilidad) que coincide con el equinoccio de septiembre, cuando se inicia la siembra y la Pachamama se prepara para recibir la semilla del maíz (ibídem).

En sus diversas variedades, el maíz es uno de los cultivos andinos más valorados y constituye un producto central de las comidas bolivianas, fuente de nutrientes y elemento fundamental de la soberanía alimentaria de los pueblos, en peligro por el monocultivo y la manipulación genética de la industria semillera y biotecnológica controlada por pocas empresas trasnacionales que comprometen al pequeño productor campesino.

Diferentes recetas bolivianas contienen como elemento central el maíz, las cuales han sido nombradas por nuestras interlocutoras. Entre ellas aparecen la chicha de maíz, el alcohol de maíz, los guisados, las humitas. Además, el maíz se encuentra presente en numerosos cuentos y leyendas. Por ejemplo, una muy repetida por nuestras talleristas tiene que ver con el cuidado del alimento y la personificación del mismo: el grano del maíz no se debe derrochar porque llora como un bebé.

En el quinto taller realizado en el 2015 nos comentaron sobre los maíces en Bolivia, que llegan al mercado de Liniers en Buenos Aires y de allí lo traen para vender en las ferias locales:

- R. Hay maíz de distintos colores.  
N. Negros, grises, overo, semejante granos, ¡también así grandotes hay! ¡Lindos! Maíz blanco... Maíz amarillo también, maíz rojo, negro, ¡grandote! Allá vas a Santa Cruz...  
R. Yo nací en Santa Cruz pero no conozco.  
N. ¡Es lindo! No es duro, podés comer, es blandito.  
H. En Cochabamba dice que es así, grandote.  
R. Viene a Buenos Aires, está llegando ese maíz...  
P. Ustedes dicen que traen el maíz de allá.  
N. A Buenos Aires, en Liniers tenés todo.  
N. Maíz rojo, blanco, maíz amarillo...  
P. Y mote, ¿con qué hacen?  
N. Con cualquier maíz.

(Quinto taller, 2015)

Luego de un taller realizado en el mes de septiembre de 2016, nos propusimos visitar a R., una de las integrantes de los talleres realizados en 2015 y que ya no asistía a la escuela porque egresó. Cuando llegamos, conversamos en su cocina compartiendo unos mates y al lado de la mesa observamos un fuentón de plástico con gran cantidad de maíz. Cuando le preguntamos a R. qué iba a cocinar con él, ella nos contó que iba a realizar mote y que para ello estaba por pelarlo con ceniza de zampa o un puñado de cal.

Mientras nosotras conversábamos en la cocina, en el patio una de las mujeres que le alquilaba una pieza para vivir con su hijito calentaba agua a leña para luego agregar el maíz y la ceniza, batir hasta que el maíz se tiña, para suavizar la cáscara que posteriormente sacará con la ayuda de agua fría, fregado con la manos y bolsas para colar. El proceso de pelado que las mujeres aprendieron a realizar en Bolivia compartiendo con sus abuelas requería de cestería o sacos de yute y de la cercanía del río, pero en este nuevo contexto las mujeres hacen uso de mangueras para hacer correr el agua en fuentones y de bolsas de cebolla calada (que consiguen por su trabajo) para el proceso de colado. R. y M. nos contaron que, con este maíz pelado, realizarían guisados y humitas.



**Figuras 12 y 13.** A la izquierda R. explicándonos el proceso de pelado, mientras se hierve el agua. A la derecha R. y su inquilina M. enseñándonos a pelar y colar el grano de maíz.

## 7. REFLEXIONES A MODO DE CIERRE

A lo largo de este capítulo hemos desarrollado las experiencias y relatos compartidos en los talleres de extensión universitaria *Historia, Memoria y Producción de Textos* (2015) y *Entre todas es más fácil* (2016) y en otras instancias de investigación etnográfica con mujeres con respecto a la construcción sociocultural de los alimentos y la comensalidad andina en Bolivia y las resignificaciones y recreaciones en el contexto migratorio del sudoeste bonaerense en Argentina.

Analizamos las representaciones de los alimentos que se consideran saludables y que aportan a estar más fuertes para el trabajo y las condiciones de la vida cotidiana, como parte del autocuidado de los grupos y de la reproducción biosocial. Así también las formas en que se entienden las diferencias entre los productos vegetales que crecen en Argentina con respecto a aquellos que crecen en Bolivia, en su relación con la aplicación de agroquímicos. En este sentido, los productos que crecen en Bolivia se consideran más saludables y sabrosos.

También fue foco de conversaciones y de reflexiones la producción de platos típicos y formas de ofrecer los alimentos para determinadas festividades como la Virgen de Urkupiña y para la celebración de la Pachamama. Y no pudimos dejar de mencionar el uso del maíz y las formas de pelarlo, adaptadas a los utensilios presentes en el contexto local en el que las mujeres realizan sus preparaciones.

Finalmente, fue necesario dar cuenta de los procesos identitarios asociados al consumo de ciertos platos y productos típicos de la gastronomía andina como parte de estrategias de inclusión y exclusión en la sociedad receptora argentina y a su vez como diferenciación entre los/las mismos/as migrantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, P. (s. f.) La seguridad alimentaria. Disponible en: <http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Políticas%2oalimentarias/Aguirre.pdf> (Recuperado el 10 de diciembre de 2018)
- Anderson, B. (1991). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bravo, E. y Monteverde, M. (s. f.) Hijos del Maíz. Maíz Patrimonio de la Humanidad. Red por una América Latina Libre de Transgénicos. Disponible en: <http://www.rallt.org/PUBLICACIONES/libro%2odel%2omaiz%2ocompleto.pdf> (Recuperado el 10 de diciembre de 2018)
- Carrasco, H. (2007). *Desarrollos de la antropología de la alimentación en América Latina: hacia*



- el estudio de los problemas alimentarios contemporáneos, *Estudios Sociales*, 16 (30), pp. 81-101.
- Delgado, M. (2003). ¿Quién puede ser “inmigrante” en la ciudad? En *Exclusión social y diversidad cultural* (pp. 9-24). España: Tercera Prensa.
- Duhart, F. (2002). *Comedo ergo sum*. Reflexiones sobre la identidad cultural alimentaria. *Gazeta de Antropología*, (18), artículo 15, pp. 1-16.
- Hobsbawm, E. y Ranger, R. (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Mintz, S. W. (2003). *Sabor a comida, sabor a libertad. Incursiones en la comida, la cultura y el pasado*. México, D. F.: Ediciones de la Reina Roja.
- Torres, J. y De la Fuente, G. (2009). La cocina tradicional regional como un elemento de identidad y desarrollo local: el caso de San Pedro. El Saucito, Sonora, México. *Estudios Sociales*, 17, pp. 181-204.
- Vilca, M.; Cardozo, T.; Abalos, C; Martinez, S; Tolay, M; Moya, E; Gaspar, A y Deiana, M. (2008). Cultivos andinos, sabores y haceres de nuestro legado culinario en los Andes jujeños (Argentina). En Alvarez, M. (comp.). *Las cocinas andinas en el Plata. Biodiversidad, cultura y gastronomía* (pp. 141-154). Buenos Aires: La Crujia.
- Williams, R. (2010). “La hegemonía” y “Tradiciones, instituciones y formaciones” y “Dominante, residual y emergente” (pp. 129-142). En *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Solans, A. (2014). Alimentación y mujeres migrantes en Buenos Aires, Argentina. Tradiciones, recreaciones y tensiones a la hora de comer. *RCA*, 50 (2), pp. 119-139.

## NOTAS AL FINAL

- <sup>1</sup> Barrio de Liniers —conocido popularmente como el «mercado boliviano»—, donde, además, hay locales de comida y una gran diversidad de productos importados de ese país, como alimentos, ropa y música. Este tipo de actividades económicas y estos centros comerciales en la ciudad de Buenos Aires muestran la existencia y funcionamiento de las redes propias de abastecimiento y distribución activadas por migrantes (Solans, 2014).

• CAPÍTULO 3

## **DIBUJAR, PINTAR Y ESCRIBIR MEMORIAS COMPARTIDAS EN LOS TALLERES DE ALFABETIZACIÓN CON INMIGRANTES BOLIVIANAS**

MARÍA JORGELINA IVARS

«La ‘visualización’ alude a una forma de memoria que condensa otros sentidos. Sin embargo, la mediación del lenguaje y la sobreinterpretación de los datos que aporta la mirada hacen que los otros sentidos —el tacto, el olfato, el gusto, el movimiento, el oído— se vean disminuidos o borrados en la memoria. La descolonización de la mirada consistiría en liberar la visualización de las ataduras del lenguaje, y en reactualizar la memoria de la experiencia como un todo indisoluble, en el que se funden los sentidos corporales y mentales».

Contratapa del libro *Sociología de la Imagen*.  
*Miradas ch'ixi desde la historia andina*, de Silvia Rivera Cusicanqui

### **INTRODUCCIÓN**

La producción de imágenes —particularmente dibujos— así como el trabajo con ellas han sido una parte de las actividades propuestas en los talleres de Historia y Memoria, realizados en el marco del ya citado proyecto de extensión universitaria, durante 2015-2016 con inmigrantes bolivianas<sup>1</sup> residentes en la localidad de Hilario Ascasubi. Ya sea para activar el recuerdo de enseñanzas y vivencias dentro del entorno familiar y sociocultural de origen de las alumnas que intervinieron en ellos, así como para transmitir características de sus trabajos actuales en el campo, fueron realizadas, por un lado, y empleadas, por otro, en un contexto que, apelando a la capacidad lúdica de las participantes, facilitó la comunicación intercultural.

Exponemos aquí otro aspecto de la experiencia adquirida en esta práctica de extensión y que evidencia la necesidad de articularla con la de pesquisa académica. Lo vivenciado en los talleres nos permite transferir y recolectar conocimientos que retroalimentan y complementan permanentemente la producción científica, la reflexión sobre nuestras prácticas docentes, el diálogo entre los integrantes del equipo, el intercambio de lecturas y pensamientos y fundamentalmente la conexión de la universidad con realidades diversas y complejas. Aquí nos sale al encuentro lo que la socióloga boliviana y pensadora de la historia oral andina Silvia Rivera Cusicanqui considera como «una tarea irremplazable: descubrir la conexión metafórica entre temas de investigación y experiencia vivida», indagando el compromiso vital que posibilita «enraizar la teoría» y «aventurar verdaderas hipótesis» (Rivera Cusicanqui, s. f.).

En mi caso particular, he analizado imágenes —principalmente fotos— de mujeres no hegemónicas —indígenas y criollas— pero producidas por la cultura hegemónica, que se han reproducido en diversas publicaciones especializadas y de divulgación y que, en relación con los discursos

que las acompañan, han evidenciado tensiones y conflictos en las representaciones y prácticas de dicha cultura<sup>2</sup>. Aquí nos focalizamos en imágenes en parte realizadas por las alumnas del taller de historia oral y en parte proporcionadas por el equipo de extensión y/o las docentes e intervenidas por las alumnas a partir de distintas consignas, ambas modalidades *in situ*.

Nos proponemos reflexionar sobre la relación entre cultura hegemónica e inmigrantes bolivianas en lo atinente a la transmisión y producción de conocimiento con imágenes en contextos de alfabetización, así como realizar una propuesta de trabajo para un futuro taller con adultos ya que esperamos continuar trabajando en este espacio. Pretendemos responder a las siguientes cuestiones: ¿exponen los dibujos aquello que no se expresa en palabras? Por otra parte, ¿qué no nos dicen esos dibujos? ¿En qué medida el trabajo con imágenes ha propiciado el diálogo intercultural y la recuperación de sus historias de vida? Prescindiendo de su contenido y desde el punto de vista de las destinatarias de los talleres, ¿qué actitudes y/o vivencias pueden alentar las actividades con materiales visuales en mujeres inmigrantes que están aprendiendo a leer y escribir?

Partiremos considerando algunos antecedentes sobre la temática que nos permiten situar la siguiente presentación en el contexto académico que ha estudiado la elaboración de imágenes por parte de representantes de culturas subalternas, así como el empleo de ellas con determinados objetivos. También, y considerando las particularidades de la labor que emprendimos, es viable situarla en las reflexiones de pensadores que han cuestionado tanto los métodos de enseñanza de la cultura dominante como sus supuestos. Posteriormente, comentaremos la especificidad de algunas de las actividades realizadas por las alumnas a la luz de dicha contextualización, así como de otras lecturas sobre la imagen, para culminar con la propuesta aludida.

## **1. PROXIMIDADES Y DISTANCIAS. IMPORTANCIA DE LA IMAGEN EN ENCUENTROS CON ALTERIDADES**

Como señalé al comienzo, mi acercamiento a las imágenes se ha focalizado en fotografías e ilustraciones de los pueblos originarios del Chaco y la Patagonia; entre ellas, de mujeres. Mi corpus documental ha estado constituido por un repertorio visual elaborado con aquellas que se produjeron, reprodujeron y circularon durante la segunda mitad del siglo XX, recabadas en distintos acervos documentales, desde el fin de los «grandes relatos antropológicos» a mediados de los años 40 y hasta el reconocimiento de los indígenas como sujetos de derechos en Argentina, a principios de la década del 90, período al que he considerado como un hiato, dado que no ha sido el más prolífico ni el más estudiado en esa temática. Autores provenientes de distintas ramas disciplinares como la historia cultural, la sociología de la cultura, la iconología, la historia del arte y la antropología visual<sup>3</sup> me brindaron «herramientas» para ordenarlas, mirarlas e interpretarlas en cada caso, desentrañar sus significados y las representaciones<sup>4</sup> que han guiado su producción y fundamentalmente sus usos a lo largo del lapso temporal mencionado.

Si de pensar las prácticas se trata, debo decir que la matriz de análisis que me armó conceptualmente y orientó mi recorrido metodológico y hermenéutico no me ha sido de tanta utilidad para encontrarme con el tema que aquí nos ocupa —al menos eso sentí cuando comencé a observar el trabajo de las alumnas del taller—, puesto que me interpelan desde otro lugar —el de mi rol de docente y el de su condición de trabajadoras e inmigrantes poco alfabetizadas provenientes de un país limítrofe— y me llevan a buscar nuevos caminos ante el quiebre epistemológico que implica. Esas imágenes que estudié, por otra parte, son de personas con las que nunca interactué —y que por distancia temporal no tuve frente a mí— ni con quienes las hicieron ni con quienes estaban representados/as<sup>5</sup> en ellas, situación que por momentos pareciera desproveer de carna-

lidad a esos «otros/otras» de los/las que hablamos. Es así que decidí, sin dejar de lado ese primer andamiaje que construí con una selección de lecturas —y que me permitió trazar una trayectoria intelectual—, incorporar nuevas que, en principio, me permitieran arrojar luz sobre este resultado de la vivencia en Ascasubi.

Una parte de las imágenes que presentaremos está conformada por dibujos realizados por las alumnas. En Argentina, el estudio de la producción de dibujos en la indagación etnográfica<sup>6</sup> tiene reconocidos antecedentes en trabajos del antropólogo Pablo Wright. En «Los dibujos de Ángel o las encrucijadas del arte indígena» (2010), por ejemplo, dicho autor —como parte de sus investigaciones sobre la cosmografía y el chamanismo del pueblo toba y en coautoría con Martha Penhos<sup>7</sup>— ha analizado las evidencias visuales de Ángel PitaGat proveniente de la comunidad qom. El investigador se dio cuenta de que Ángel tenía habilidades para representar gráficamente y le proporcionó hojas y lápices, inscribiéndose, como él mismo advierte, en una larga tradición que desde el siglo XVI impulsó al blanco a enseñar al indígena a dibujar de acuerdo con las convenciones europeas para obtener conocimientos más profundos de los pueblos originarios de América o de determinados aspectos que resultan oscuros o inimaginables desde nuestro punto de vista<sup>8</sup>. Los autores destacan que los dibujos hicieron visibles una serie de símbolos del mundo qom, «gracias al poder de las imágenes para mostrar aquello que las palabras no pueden decir» (pp. 105-106). Ellos emplean el término «encrucijada» para referirse a la producción de Ángel que no se encuadra cómodamente en los marcos epistemológicos de la antropología y la historia del arte y la comparan con la del chamacoco o ishí Ogwa Flores Balbuena, cuya obra sobre la mitología de su pueblo y el paisaje chaqueño, realizada en interacción con la etnógrafa eslovena Branislava Susnik, ingresó en el circuito de exhibición y difusión de las instituciones artísticas.

Nos interesa tomar en cuenta algunas consideraciones de Wright y Penhos para nuestro objeto de reflexión. Las mismas se desprenden de preguntarse por la relación entre los dibujos que analizan y las nociones presentes en el par «arte/indígena», para lo cual se detienen en el fundamento o motivo que les dio origen, el contexto de producción y el proceso de realización de aquellos (2010, p. 118).

Como ya señalamos, los dibujos de las inmigrantes (nos encontramos aquí con una alteridad distinta a la de los autores citados) no surgieron a partir de una necesidad de expresión individual por parte de ellas —en esto se acercan a los de Ángel— y por lo tanto se distancian del concepto de creación artística. Pero tampoco se originaron por la observación previa de una «destreza» particular de esas mujeres, no fueron solicitados en el contexto de una investigación etnográfica ni se buscó con la propuesta hacer visibles aspectos incomprensibles para los integrantes del equipo de extensión o las maestras del taller o que no podían ser transmitidos de otra manera que no sea gráficamente, características que alejan estos dibujos de los de PitaGat. Sin embargo, los que aquí analizamos también han sido producto de intercambios interculturales, aunque en un contexto de alfabetización de adultos, y han surgido como complemento a los relatos orales y escritos generados en relación con las docentes que pensamos los talleres de historia oral; es decir, lo que en nuestro caso se puso en juego fue, fundamentalmente, un «hecho o acto pedagógico», entendiendo por ello el encuentro que se da entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a este), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social (Souto, 1993).

Si bien las participantes del taller estaban aprendiendo a leer y escribir y la relación pedagógica principal ha sido entre ellas, obligadas a vivir y aprender en una sociedad ajena —con un sistema educativo que, aunque fuertemente centralizado y homogéneo, presenta ciertas flexibilizaciones en la rama de adultos—, y las maestras que les enseñaban, nuestra intervención pretendió apoyar y enriquecer ese aprendizaje, pero a partir de propuestas en las que ellas contasen parte de sus

historias de vida, determinadas por las partidas desde sus lugares de origen a Hilario Ascasubi, por sus trabajos en distintos espacios (el campo, la zafra e ingenios) y por su participación en la producción cebollera en la actualidad, entre otros aspectos, lo cual fue realizado tanto con palabras como gráficamente. Una de las actividades, por ejemplo, consistió en «contar, escribiendo o dibujando, una experiencia en la cual consideren que hayan aprendido algo importante».

En este sentido, nos ha sido de suma utilidad el pensamiento y accionar del educador brasileño Paulo Freire, impulsor de la pedagogía crítica revolucionaria<sup>9</sup> y de un método de alfabetización para adultos —activo, dialógico— que puso en práctica con trabajadores de plantíos de caña de azúcar en Brasil en 1962, al año siguiente de ser nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Su obra se inscribe en los cambios políticos y culturales que a nivel mundial se dieron en los años sesenta —en coincidencia con el desarrollo de los estados de bienestar— y que alcanzaron su punto culminante en 1968 con el Mayo Francés. En esa época la educación de personas adultas —campo de interés desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, aunque reconoce antecedentes que se remontan a fines del siglo XIX— se convierte en una de las principales preocupaciones en los ámbitos académicos, lo que llevará a la gestación de un nuevo paradigma en educación conocido como emancipador o radical, que en Europa tendrá su defensor más conspicuo en Raymond Williams<sup>10</sup> y en Latinoamérica se va a extender de la mano de Freire. La educación de personas adultas, antes considerada marginal o de «segunda categoría», comenzará a ser apreciada como «el mejor instrumento formativo para crear un mundo más justo y superar las desigualdades sociales, centrándose, por ejemplo, en la emancipación de la clase trabajadora o en los habitantes de los barrios más pobres» (Rumbo Arcas, 2006, p. 629).

Creemos que el proyecto «Entre todas es más fácil» —título que «alude a la experiencia grupal de trabajo conjunto, los diálogos y los esfuerzos para propiciar tanto la lectura y la escritura, como para incentivarse a continuar con su educación»<sup>11</sup>— recupera en parte los planteos de Paulo Freire. El diálogo ha tenido un papel fundamental en sus clases y se generaba a partir de la exposición de una imagen preexistente<sup>12</sup> a la que los educandos asociaban diversos contenidos y comentaban la repercusión en su propia vida. Además, como se desprende de lo dicho, sus planteamientos estuvieron centrados en un sector particular, caracterizado por su condición de dominado, tal como lo expone en *Pedagogía del oprimido*, una de sus obras más difundidas.

Quienes emprendimos este proyecto no hemos seguido estrictamente el método freireano. Sin embargo, consideramos que tiene en cuenta parte de ese legado en estos puntos: 1) importancia de la imagen durante el proceso de alfabetización, como disparador para la recuperación de las biografías de los educandos y de la reflexión sobre sus aprendizajes y su situación presente<sup>13</sup>; 2) la concepción de la educación como «un proceso donde el conocer y aprender se traducen en una lectura de lo que sucede en el mundo, con la mirada puesta en hacer posible su transformación, desde la perspectiva y realidad de los individuos que la viven» (Quesada Ugalde, 2003, p. 56), aunando lenguaje y realidad contextual de los estudiantes y 3) la superación de la asimetría entre educador y educando al asumir que nadie enseña a nadie, sino que se aprende en comunión. Estos rasgos de su pensamiento revelan la connotación antropológica de la educación, al centrar la acción educativa en la cultura del estudiante. Dentro de la metodología que propone Freire estos conocimientos previos de los alfabetizandos son reconocidos con respeto como aportes a la discusión y el análisis grupal<sup>14</sup>. Al mismo tiempo, la figura del docente como facilitador provee oportunidades para que los educandos, al aprender, también produzcan conocimiento, el cual surge a partir de lo que ellos hacen (p. 57). Y eso es precisamente a lo que hemos aspirado con los talleres de extensión<sup>15</sup>.

Por otra parte, retomando palabras de Silvia Rivera Cusicanqui y anticipándonos a los contenidos del repertorio visual que presentaremos, resulta oportuno sumar para nuestra reflexión lo

que ella ha desarrollado refiriéndose al «potencial epistemológico de las fuentes orales e iconográficas». La autora afirma que:

En una sociedad colonial como la boliviana, la imagen de una nación moderna posible y deseable está cruzada por fuerzas divisivas como la identidad étnica y la dominación colonial, que discurren por debajo de la aparente igualdad promovida por el mercado, el modelo ciudadano y la democracia. Las clases subalternas, negadas por las elites dominantes, o reconocidas solo como ornamentos culturalistas en un modelo hegemónico de sociedad moderna, salen a la superficie con toda nitidez, cuando son representadas en sus propios términos [...] Mientras que los textos escritos característicos del pensamiento social boliviano tienden a domesticar el pasado, [...] las fuentes orales e iconográficas apuntan a la irreductibilidad de la experiencia humana, a las grietas y fracturas del ámbito normativo, mostrando cómo las cosas son, en lugar de figurarse como deberían ser. (Rivera Cusicanqui, 2015, p. 88).

Pensamos que en el resultado de nuestras actividades vinculadas a la producción visual por parte de las mujeres que participaron de los talleres tal vez sea demasiado arriesgado ver una crítica manifiesta al colonialismo, el racismo y la opresión patriarcal, como en las manifestaciones icónicas de Melchor María Mercado y Jorge Sanjinés que estudia la autora y que según advierte «recrean un pasado aún vivo y resistente a las fuerzas homogeneizadoras de la modernización eurocéntrica» (p. 91). Pero sí hemos contribuido a hacer audibles sus voces y darle visibilidad a personas cuyo pasado y presente, saberes y recuerdos —borrados del sentido común dominante— se distancian del relato integrador y totalizante de ese Estado del cual emigraron, cuyos discursos historiográficos y sociológicos no han reconocido el carácter multiétnico de su sociedad, de acuerdo a la pensadora boliviana, como tampoco es contemplada esa diversidad cultural al menos en el sistema de educación formal del Estado receptor de las alumnas.

## **2. TRABAJOS, SABERES, APRENDIZAJES: IMÁGENES Y PALABRAS**

Como ya habíamos comentado, una de las actividades que propusimos a las talleristas consistía en que debían optar por relatar con palabras o con un dibujo una experiencia personal. Resulta interesante verificar que, si bien les pedimos que elijan entre una cosa u otra, varias de ellas realizaron ambas, es decir, escribieron y graficaron. A lo largo de los talleres fueron tomándole el gusto a dibujar y pintar, y a vivenciarlas como acciones que les permitían expresarse de otra manera, desplegar su ingenio y creatividad, no solo para comunicar contenidos sino también para explorar su dimensión estética, al punto de pedirles a sus familiares que las ayuden a hacer dibujos «lindos» para decorar el aula o cuidar como un tesoro para sí mismas sus cartucheras con lápices de colores que llevaban a clase, dado que nunca habían tenido una propia, tal como nos transmitieron algunas de las alumnas. Como vemos, ello les ha permitido vivenciar una experiencia ajena y postergada, a la que solo habían tenido acceso a partir de la escolarización de sus hijos y/o nietos. Al mismo tiempo, han sido una posibilidad de explorar, de hurgar ellas mismas en sus historias personales y contarnos aquello que les ha servido para salir adelante o para aplicar en distintos momentos de sus vidas.

John Berger (2011, p. 3)<sup>16</sup> ha señalado que «un dibujo es un documento autobiográfico que da cuenta del descubrimiento de un suceso, ya sea visto, recordado o imaginado», refiriéndose al dibujo realizado por artistas, no por personas que están siendo alfabetizadas. Sin embargo, su afirmación, resulta por demás pertinente para nuestro caso. En las páginas que reproducimos

aquí (figuras 1 y 2), las alumnas, en un caso, contaron una enseñanza recibida durante la niñez en Bolivia y, en otro caso, una enseñanza en Ascasubi al formar su propia familia.



**Figuras 1 y 2.** Dibujos y textos de enseñanza recibida durante la niñez en Bolivia (izquierda) y una enseñanza en Ascasubi al formar su propia familia (derecha).

La grafía da cuenta de las dificultades propias de personas que están aprendiendo a leer y escribir, como señalamos en otra oportunidad. En cada una de las páginas, han contado más de un aprendizaje, pero han elegido solo uno de ellos para representar. Martine Joly (2012, p. 130), citando a Roland Barthes, destaca la función de enlace de la imagen fija, lo que implica la complementariedad entre esta y las palabras para representar aquello difícil de plasmar gráficamente como la temporalidad y la causalidad; aquí observamos que si bien el texto expresa eso que para ellas ha sido y es significativo, la representación visual contribuye a reafirmarlo, no dejando dudas respecto de su importancia, de por qué lo han representado visualmente. Se advierte, por otra parte, que les ha resultado una actividad más amable que explicar por escrito. En estos casos, además, el dibujo si bien actúa de complemento, permite al espectador captar más rápidamente ese aprendizaje que han contado.

En los dibujos vemos más precisión en los trazos y necesidad de mostrar un resultado, como también parte de un proceso, particularmente en la figura 1, en la que se muestra la realización de pan casero. La alumna se representó de menor tamaño, con delantal y manipulando un utensilio que pareciera haber introducido en el horno de barro para remover las brasas o extraer los panes ya cocidos —el producto del trabajo— que exhibe su madre, de mayor tamaño, a la izquierda. Es interesante observar cómo ha transmitido emociones: ella se muestra seria y con cierta tensión tanto en el rostro como en el cuerpo y no conecta su mirada con el espectador, mientras que su mamá sí y le ha dibujado una sonrisa. Se nota, además, que se rompe con la representación en perspectiva de la bandeja que sostiene la madre, y que sí está presente en la del horno o la mesa que se ubica más atrás, para mostrar los panes ya hechos. En el relato, la alumna refiere que era una actividad que ella misma no hacía con agrado, porque debía ir a buscar leña al cerro, lo que comportaba algunos peligros, tal como después nos explicó. Se reveló en ello una lectura desde su presente —con una situación material un poco más confortable— al narrar las incomodidades que

implicaba estar sola y lejos a la intemperie, así como con los pies mal calzados. Pero le dio satisfacción ese aprendizaje ya que fue algo que le facilitó la interacción con otras personas al llegar al país: «Cuando vine a la Argentina tenía 15 años y una señora mendocina me dice sabés hacer pan casero, yo le dije que sí lo hice con maderas. Lo que mi mamá me enseñó me quedó grabado en la cabeza», leemos en el texto. Es sabido, por otra parte, la importancia de la elaboración de pan casero en Bolivia y especialmente en las áreas rurales y periurbanas de toda América. Basta recorrer Internet, además, para comprobar las diversas variantes que presenta<sup>17</sup>.

En el dibujo de la derecha (figura 2), la alumna se dibujó en la cosecha de cebolla, actividad que aprendió mirando y «copiando» a su marido y que le sirvió para «ganar plata» y darle a sus hijos lo que necesitan, «todavía, un poco menos sigo haciendo», nos cuenta. Observamos una forma de dibujar los surcos con los cultivos similar a la disposición de la bandeja con los panes en la figura 1. Nos interesa llamar la atención sobre algo recurrente en la autorrepresentación de estas mujeres y que marca una distancia con su aspecto actual: la vestimenta, el calzado y, sobre todo, el peinado —dos largas trenzas— (excepto la alumna que se representó cuando era niña, con pantalón y el cabello más corto) nos remiten a la imagen de la «chola» —palabra que en Bolivia designa a las mujeres indígenas (aimaras o quechuas) así como mestizas—, si bien con algunas variantes (no tienen sombrero aquí, por ejemplo), lo cual es una manera de destacar sus orígenes, su identidad étnica. Esa era la forma en que vestían sus madres, incluso muchas de ellas hasta hace muy poco han llevado «polleras», según nos contaron. Pero no ha sido la única forma en que se han autorrepresentado, como podemos ver en la figura 3, en la que, al lado de los surcos, una alumna se muestra arrodillada, vistiendo pantalón y con el cabello suelto, descolando cebolla, imagen que incorporamos a la portada del cuadernillo en el que reunimos parte de las experiencias del taller.



**Figuras 3 y 4.** Autorrepresentación de mujeres descolando cebolla (izquierda) y dibujo del proceso de la cebolla (derecha).

También han dibujado el proceso de la cebolla: los surcos, las pilas, la cebolla descolada y luego embolsada, con una perspectiva en altura y con una dosis mayor de abstracción (figura 4), es decir, más despojado de detalles que los dibujos que comentamos anteriormente, lo cual refuerza el carácter epistémico de la imagen (Aumont, 2013, p. 84). La explicación oral de este trabajo fue más detallista que la representación visual que la complementó, al incluir las características del riego y el control de malezas, por ejemplo. Los relatos de las alumnas, además, transmitieron cómo fueron esos aprendizajes y los sentimientos y estados de ánimo que les generaron. Una de las talleristas nos contó lo siguiente:



Yo aprendí a trabajar en el campo a descolar cebolla, arrancar cebolla, embolsar y costurar. Pero no es fácil, a mí me costó mucho aprender, porque nunca trabajé en el campo. Por eso me cuesta trabajar en el campo y no me gusta. La primera vez que fui al campo me sentí mal porque no podía descolar y me puse a llorar un rato y seguí descolando. De a poco aprendí y mucho que no me gusta siempre ir al campo. Prefiero trabajar en el pueblo. Yo tenía que aprender a trabajar porque tenía mi pareja<sup>18</sup>.

Como se pone de manifiesto en el relato, el trabajo en la producción cebollera no ha sido ni es muy grato, tanto para esa alumna como para otras, si bien reconocen que aprender esas tareas las ayudó a tener más autonomía económica y a cubrir necesidades básicas de la familia o mantener a sus hijos, en el caso de las mujeres solas. En otras ocasiones, nos han comentado que el trabajo es muy duro, ya que algunas personas deben usar coca para no sentir sueño, cansancio o dolores. Asimismo hemos aprendido respecto del uso de otras plantas, tanto en comidas como para el cuidado personal, con las que propusimos la confección de cuadros de saberes (figura 5) con dibujos que muestran las particularidades de cada una y textos que nos dicen cómo las usan (si bien en algunos casos lo omitieron) y para qué las emplean.

Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué	Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué
Coca	La Coca de Maricela se usa para fumarla y para dolores	Ruda	para el resfrío
RUDA	con la ruda de este tipo y con el agua de la maricela	Pomero	yo la pongo a un estofado
CARQUEJA	Mal del hgado se trata con él	Malba rurtia	para los parásitos
ALFEDRILLO	Para espacion de orina él	Carqueja	para el hgado

**Figura 5.** Cuadro de saberes sobre plantas.

Otras de las imágenes que deseamos destacar son las relacionadas con el paisaje y la fauna andinos. Se trata de dibujos preexistentes, proporcionados por las maestras y que las participantes de los talleres solo intervinieron coloreándolos, con distintas técnicas (lápiz o témpera) y escribiendo los nombres que identifican a las figuras en español y en quechua, en algunos casos. Representan, fundamentalmente, distintos animales como el cóndor, la cabra, la vicuña o el zorro, ligados a actividades realizadas en el país de origen y con una fuerte carga simbólica por su protagonismo en distintas narraciones populares, como el zorro. Los dibujos operaron como disparadores de la memoria y la transmisión de algunos relatos —como el de «La pastora y el cóndor», que fuimos reconstruyendo con los comentarios de cada una de las talleristas—, así como de experiencias en sus trabajos en Bolivia. Una alumna, por ejemplo, nos contó que pastando chivas en lo alto del cerro se torció un hombro. Dado que no contaba con una sala médica cerca se lo cubrió con barro negro, lo cual la ayudó a desinflamar la herida y evitó la reprimenda de su madre.



Figuras 6 y 7. Representaciones de animales coloreados e identificados por las talleristas.

### 3. BALANCES Y ALGUNAS PROPUESTAS PARA CONTINUAR

Consideramos oportuno realizar una valoración de esta primera experiencia de trabajo con imágenes en los talleres de Historia y Memoria con inmigrantes bolivianas así como precisar algunas ideas que los enriquezcan a futuro. Cabe aclarar que, a pesar de la importancia que revisten para activar los recuerdos, no nos habíamos planteado inicialmente como uno de nuestros objetivos el trabajo con fuentes icónicas, puesto que priorizamos la palabra. Las reflexiones que aquí vertimos emergieron, en gran medida, luego de observar los resultados de nuestras prácticas. Podemos decir que las representaciones visuales ilustraron, dispararon comentarios, pero no han tenido tanto protagonismo como las palabras, actuaron más bien como complemento, ocupando un papel más marginal que aquellas para activar la rememoración de experiencias y saberes. Hemos notado, por otra parte, que las situaciones conflictivas han estado en las voces y relatos escritos de las alumnas, pero no en los dibujos y por lo tanto, tal como lo hemos planteado en esta instancia al menos, no han aportado mucho más a lo escrito y charlado. No obstante, han facilitado el intercambio de ideas entre todos los integrantes del taller, así como han significado la posibilidad de desplegar la capacidad lúdica por parte de las alumnas y, de nuestra parte, de generar más empatía con ellas, necesaria para lograr un clima amable en los encuentros. Asimismo, han sido un desafío al momento de transmitir un mensaje de otra manera para personas que están siendo alfabetizadas y han brindado la posibilidad de explorar e incorporar criterios atractivos a sus aprendizajes plástico-visuales.

Por otra parte, es sabida la preeminencia que en los procesos de alfabetización ha tenido la palabra escrita por sobre otras formas de representación, tales como la oralidad, la gestualidad o lo icónico. Nuestra intervención en ese contexto de alfabetización ha pretendido precisamente ponderar «la riqueza de saber comprometida en mensajes producidos en el marco de comunidades de fuerte tradición oral» (DGCyE, 2003, p. 12), como la boliviana, tal como se ha puesto de manifiesto en otros capítulos. Pero, siendo conscientes de que nuestro trabajo se ha orientado a la recuperación de sus historias y a compartir memorias en dicho contexto, ¿de qué manera podríamos fortalecer la alfabetización icónica y la relación de esta con sus historias de vida, sorteando las dificultades que, en cierta medida, comporta dibujar o expresarse visualmente para una persona no alfabetizada? Consideramos que en un futuro taller podríamos incorporar trabajos con fotografías personales y familiares, así como videos realizados por las alumnas en sus espacios de trabajo o en sus reuniones festivas empleando sus celulares; en este caso, hemos observado que es algo que hacen frecuentemente puesto que valoran mucho la tecnología.

En un ensayo escrito por John Berger (2000) en respuesta a algunos interrogantes planteados por Susan Sontag en su obra *Sobre la fotografía*, este autor ha dicho que las fotografías que pertenecen a la experiencia privada son recuerdos de una vida que está siendo vivida y que, «a diferencia de otras imágenes visuales, la fotografía no es una imitación o una interpretación de su sujeto, sino una verdadera huella de éste» (p. 70). Tomando en cuenta estas reflexiones, podríamos solicitarles que recaben y seleccionen fotos personales de distintos momentos y a partir de ellas narren tanto oralmente como por escrito parte de sus vidas familiares, de sus aprendizajes, incluyéndolas en un contexto radial, como señala Berger, integrado por otras imágenes (las de otros/ otras compañeros/as, dibujos en donde se representen antes y ahora, etc.) o palabras escritas que conduzcan a ver esas fotos no solo en términos personales sino también políticos, económicos, culturales e históricos (p. 84). Podrían realizarse murales temáticos (vestimentas, trabajos, vida cotidiana, paisajes, festividades familiares y religiosas) para exhibir en el espacio que funcione como aula y abrir la exposición al resto de la comunidad el Día del Inmigrante, por ejemplo.

Si no lo hicimos en estos encuentros es porque desconocíamos si habría disponibilidad de fotos y qué respuesta tendríamos por parte de las participantes de los talleres, como tampoco sabíamos respecto del impacto de las tecnologías en sus vidas y por lo tanto no lo tuvimos en cuenta en la planificación. Consideramos que estas reflexiones sobre una parte de nuestras prácticas revelan las limitaciones de esta primera experiencia, pero también las posibilidades que brinda seguir trabajando en este espacio de extensión universitaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Coronado, J. (2015). *Cuando enseñar filosofía es un asunto político, no pedagógico: contribuciones desde Paulo Freire y Jacques Rancière* (Tesis de Doctorado). Universidad de Chile, Santiago.
- Aumont, J. (2013). *La imagen*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, J. (2000). *Mirar*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Berger, J. (2011). *Sobre el dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili. Disponible en [https://drive.google.com/file/d/14Jxrxbgm98LLdhHTM\\_CtUjCzMiK4AiAe/view](https://drive.google.com/file/d/14Jxrxbgm98LLdhHTM_CtUjCzMiK4AiAe/view). Fecha de acceso: 18 de diciembre de 2018.
- Chartier, R. (1990). La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones. *Punto de vista*, Buenos Aires, 13 (39), pp. 43-48.
- Chartier, R. (2006). *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Alfabetización inicial para jóvenes y adultos, documento elaborado en el marco de la capacitación del programa Jefes y Jefas de Hogar (noviembre de 2003). Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos\\_bibliograficos/contextos\\_de\\_encierro/alfabetizacion.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos_bibliograficos/contextos_de_encierro/alfabetizacion.pdf)
- Estudios Culturales, Bibliografía comentada (febrero de 2012). Disponible en: <https://estudioscultura.wordpress.com/2012/02/13/el-futuro-de-los-estudios-culturales-de-raymond-williams/> (recuperado el 20 de febrero de 2019).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Garrido, B. y Hernández G. (2014). *Fuentes de la historia desde el género postcolonial/decolonial. Razas, subalteridades, cuerpos y juventudes*. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras.
- Joly, M. (2012). *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires: La marca.
- Quesada Ugalde, M. (2003). Esperanza y conciencia para la educación. La apertura de espacios para una participación crítica. En Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (comp.). *Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan*, Buenos Aires, CLACSO. Disponible

- en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720083511/gomez.pdf> (recuperado el 20 de diciembre de 2018).
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. (s. f.). Contra el colonialismo interno [entrevista realizada por Verónica Gago] *Anfibia. Crónicas y relatos de no ficción*, Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/contra-el-colonialismo-interno/> (recuperado el 25 de febrero de 2019).
- Rumbo Arcas, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. *Revista de Educación*, 339, pp. 625-635. Disponible en [https://www.researchgate.net/publication/39208140\\_Educacion\\_de\\_las\\_personas\\_adultas\\_y\\_postmodernidad](https://www.researchgate.net/publication/39208140_Educacion_de_las_personas_adultas_y_postmodernidad), (recuperado el 30 de noviembre 2018).
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Wright, P. y Marta P. (2010). Los dibujos de Ángel o las encrucijadas del arte indígena. En Bovisio, M. Alba y Penhos, M. (coord.). *Arte indígena. Categorías, Prácticas, Objetos*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

## NOTAS AL FINAL

- <sup>1</sup> Recordamos que el grupo estaba integrado por veinticinco talleristas, entre los cuales se encontraban tres varones. Las experiencias que retomamos y presentamos aquí son las protagonizadas por las mujeres, que eran la mayoría.
- <sup>2</sup> Una selección de ellas ha sido incorporada a mi tesis (inédita) de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades UNQ (con mención en Sociología) «Imágenes de los pueblos originarios en Argentina. Aproximación a repertorios visuales de una alteridad en la segunda mitad del siglo XX» (2015); otra la he incluido en un capítulo del libro compilado por Beatriz Garrido y Graciela Hernández (2014), *Fuentes de la historia desde el género postcolonial/decolonial. Razas, subalteridades, cuerpos y juventudes*, San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 93-116.
- <sup>3</sup> Me refiero a Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Peter Burke, Walter Benjamin, Miguel Rojas Mix, Aby Warburg, Raymond Williams, Jacques Aumont y Deborah Poole, entre otros.
- <sup>4</sup> Tomo el concepto de Roger Chartier (1990, p. 44) quien entiende las representaciones del mundo social como «esquemas intelectuales incorporados, que engendran las figuras gracias a las cuales el presente puede tomar sentido, el otro ser inteligible, el espacio recibir su desciframiento».
- <sup>5</sup> En este caso, apelo al concepto de representación como imagen que «da a ver el objeto ausente (cosa, concepto o persona) sustituyéndolo por una “imagen” capaz de representarlo adecuadamente» (Chartier, 2006, p. 78).
- <sup>6</sup> Cabe aclarar que nuestros encuentros con las inmigrantes a través de la propuesta de extensión universitaria no se inscriben dentro de esta práctica, dado que no se trató de recolectar datos e información para poner a prueba postulados teóricos ni de comprobar hipótesis elaboradas *a priori*. Los talleres, a través de la promoción de la historia oral como motivadora para la lectoescritura y para pensar sobre su propia identidad, alentaron la participación e inclusión de un sector no hegemónico. Además, y como parte de las actividades, realizamos una salida educativa a Bahía Blanca. Sin embargo, la obra que comentaremos, nos ha permitido dialogar con nuestro hacer y el de las inmigrantes.
- <sup>7</sup> Otros antecedentes sobre esta temática son los trabajos de Spadafora y Bayardo (2006) y de Cordeu (1999), citados en el texto que estamos comentando.

- <sup>8</sup> Dibujó seres no humanos que el investigador solo conocía por sus nombres.
- <sup>9</sup> Como es sabido, el autor opuso esta pedagogía al paradigma que él denominó «bancario» caracterizado por promover una actitud pasiva en los educandos puesto que «el único margen de acción que se ofrece [a los educandos] es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos y los conduce a la “memorización mecánica del contenido narrado” por el/la docente». Cfr. Paulo Freire (2005) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, p. 78.
- <sup>10</sup> Para Williams, como para Hoggart y Thompson, la educación de adultos era un medio para deconstruir las jerarquías sociales creadas por otras formas de educación y promover la democratización cultural. Anticipando a Paulo Freire, sostuvo la educación de adultos como un medio para expandir la democracia, ya que implicaba que todos los involucrados serían educados, incluidos los educadores. Sostuvo una noción expansiva de la educación, ya que además de las escuelas, otras instituciones como las iglesias, las bibliotecas, los museos, redes de radio, institutos de investigación, etc., también educan. Williams y quienes acompañaron su iniciativa se vincularon a las nuevas instituciones educativas surgidas luego de la Segunda Guerra Mundial (como los institutos politécnicos o las nuevas universidades) para los que elaboraron programas de estudio que tenían en cuenta la experiencia de los estudiantes, ya que no concebían el conocimiento divorciado de la vida cotidiana.
- <sup>11</sup> Así lo hemos expresado en el cuadernillo (inédito) en el que vertimos parte de las experiencias recogidas en los talleres de Historia y Memoria, p. 3.
- <sup>12</sup> Podía ser una fotografía, pero también se trabajaba con películas y grabaciones.
- <sup>13</sup> El método constaba de varias fases. En la primera, los alfabetizandos dialogaban entre sí sobre los contenidos asociados a distintas figuras y la repercusión en sus vidas (es la fase denominada como «estudio del contexto»). Dichas figuras, que podían ser dibujos, fotografías o carteles se vinculaban a palabras generadoras relacionadas con el universo vocabular de los educandos. En la tercera fase del proceso de alfabetización, que a su vez se dividía en dos subfases, se incorporaba una sesión de motivación, en la que se presentaban imágenes diseñadas para movilizar a los estudiantes a reflexionar sobre las situaciones que las palabras implican así como gráficos que mostraban condiciones reales de la vida de las personas. Freire había denominado a este proceso como «codificación».
- <sup>14</sup> Ello puede apreciarse claramente en el capítulo «La pastora y el cóndor...».
- <sup>15</sup> Cabe destacar que los planteos del pedagogo brasileño presentan un interesante paralelismo con los de Jacques Rancière en *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (2007), lo cual ha sido exhaustivamente analizado por varios autores. Aquí no nos detendremos en esta relación puesto que ello excede ampliamente nuestro cometido. Señalamos solo dos características del pensamiento freireano pertinentes para nuestro trabajo y que consideramos lo separan de los postulados del autor argelino que planteó las relaciones entre poder, saber e iniquidad social y cuestionó el sistema educativo basándose sobre la obra de Joseph Jacotot, un filósofo y revolucionario francés de principios del siglo XIX. Freire, centrándose en la realidad de Brasil y de toda Latinoamérica, puso el énfasis en la emancipación, a partir de la concientización y de la necesidad de cambiar la realidad, de un sector socioeconómico, el más desfavorecido, integrado por campesinos y obreros y desarrolló un método de alfabetización con pautas precisas que le dio protagonismo a la imagen. Ambos aspectos se conectan con la reflexión que aquí nos ocupa, puesto que trabajamos con mujeres inmigrantes pertenecientes a la clase trabajadora. También, aunque no en el campo de la educación, sino en el de la investigación, es posible advertir cierta relación entre la propuesta freireana y la «epistemología del sujeto conocido» desarrollada por Irene Vasilachis de Gialdino en su estudio sobre pobres y pobreza en Buenos Aires y que complementa, según la autora, a la que ella denominó como «epistemología del sujeto cognoscente» que reúne los paradigmas o líneas de pensamiento dominantes en investigación cualitativa. Desde otro ámbito, se revela también la actualidad del legado de Freire.

- <sup>16</sup> En versión digitalizada. Disponible en [https://drive.google.com/file/d/14Jxrxbgm98lLdhHTM\\_CtUjCz-MiK4AiAe/view](https://drive.google.com/file/d/14Jxrxbgm98lLdhHTM_CtUjCz-MiK4AiAe/view). Fecha de acceso: 18 de diciembre de 2018.
- <sup>17</sup> Recomendamos ver el capítulo que trata específicamente sobre comidas.
- <sup>18</sup> Relato de una de las alumnas transcrito en el cuadernillo «Voces y relatos compartidos en el Taller de Historia y Memoria».

• CAPÍTULO 4

## LA PASTORA Y EL CÓNDOR: NARRAR, LEER Y ESCRIBIR

GRACIELA HERNÁNDEZ

«Los hombres se iban a trabajar y nosotras nos quedamos  
solas, nos organizamos para mejorar la lana, especialmente  
de llamas. Nos juntamos en las Warmis Sayajsungo.  
Ahora estoy aprendiendo género en el CELS, con la Mara».

Benita Yurquina, jujeña.  
Mes por la Diversidad en la Universidad Nacional del Sur

Mamá, hoy nomás pasé  
porque a las cabras yo he ido.  
Voy a dir p' Buenos Aires, sin más,  
yo no se las cuidó.  
¿Con las cabras cómo hacemos?  
Solitas van a quedar po.  
Podemos vender a todas.  
Mamá, la voy a llevar po.

Canción popularizada por Melania Pérez.  
Letra recopilada por Jorge W. Ábalos

### INTRODUCCIÓN

La narrativa oral, y en especial la centrada en recordar y transmitir relatos que tienen un formato que podríamos identificar como «cuentos» más o menos tradicionales, o folklóricos, o muy cercanos a los mitos o a las leyendas, nos conectan con estructuras narrativas que dan cuenta de conflictos que tienen particularidades regionales, pero además son casi universales y se cuentan desde el presente.

Los talleres de Historia y Memoria que nos reunieron fueron un espacio para narrar, y en ellos nos encontramos con narradores y narradoras «espontáneos», según la clasificación realizada por María Inés Palleiro y Fernando Fischman (2009), no nos encontramos con narradores «profesionales», los cuales generalmente se encuentran en las grandes ciudades (p. 19).

En este capítulo focalizaremos en un cuento narrado por una mujer, que no esperaba destacarse como narradora, pero sí valorizar los relatos orales que escuchó cuando era una niña.

#### 1. LOS RELATOS SOBRE EL TRABAJO PASTORIL Y EL CUENTO QUE TITULAMOS

##### «LA PASTORA Y EL CÓNDOR»<sup>1</sup>

El primer encuentro que inició los talleres fue en el salón de la iglesia evangélica que presta sus instalaciones a la escuela, fue mucha gente invitada, esta situación cambió en los siguientes

encuentros que se desarrollaron en el espacio que funcionaba como aula, tanto de la escuela como de la institución que lo utiliza para la enseñanza de los principios religiosos a niñas, niños y jóvenes. En esta oportunidad comenzó hablando un representante de la organización social llamada Colectividad Boliviana (COBOLVI) con sede en Hilario Ascasubi, quien desde su lugar de persona acostumbrada a hablar en público —explicó que él no era como la mayoría de sus compatriotas que hablan poco— hizo una caracterización de la migración a la zona y explicó que la mayoría de ellos —varones y mujeres— habían sido ‘ovejeros’ y crecieron cuidando ovejas y chivas.

Yo he sido ovejero... generalmente, culturalmente creo que todas las familias hemos pasado por esto... La mayoría de la gente es de la montaña, creo que la mayoría de los que en algún momento inmigramos para la Argentina, el noventa por ciento venimos de esos lugares. Porque en esos lugares, al no haber vida satisfactoria para vivir, tuvimos que inmigrar, ahora ya hay otros lugares, Chuquisaca, Pando... toda esa parte... no tienen necesidad porque ellos tienen tierra abundante, como acá. Sin embargo, yo conocí lugares, entre Potosí y Oruro hay un lugar que es todo cerro, cerros, y cerros y cerros y en esos lugares conseguir un metro de tierra para cultivar una planta es imposible. (M. P., 54 años)

Ante la insistencia en hablar del tema de su pasado como «ovejero» preguntamos al resto de los y las participantes si también habían cuidado ovejas y chivas. Todos coincidieron en la respuesta, desde muy temprana edad habían cuidado lanares, además señalaron que en el ámbito rural había que trabajar todo el día; también se extendieron y dijeron que muy pocas veces obtenían dinero a cambio de ese trabajo y no podían comprarse ropa o calzado. La imposibilidad de acceso al calzado fue un tema recurrente de los talleres. Además todas manifestaron haber tenido alguna experiencia de trabajo en la producción textil, algunas procesaban la lana que producían —al menos habían hilado o lo habían intentado—, en tanto otras fueron tejedoras, aunque aclararon que ahora ya no realizaban estas tareas.

Preguntamos si el puma<sup>2</sup> mataba o perjudicaba a los lanares, o si había otros peligros para los rebaños, para los cuidadores y cuidadoras que estaban en lugares aislados y sin ninguna protección. Antes esta pregunta, una de las alumnas del taller nos habló de la amenaza que significaba el cóndor y recordó algo que le había pasado hace unos años en Bolivia:

A mí me pasó que cuando me junté con mi marido, él me llevó ahí a las montañas que eran bien altas y grandes y las chivitas se subieron bien arriba a las montañas y vino un cóndor y al chivito lo agarró de aquí de la pancita y se lo llevaba... Después yo gritaba y no sabía qué hacer... subía de cuatro patas... y después el cóndor lo largó al chivito, ¡pero vivo! ¡Lo largó vivo! Pero la parte del estómago ya lo tenía comido... y a mí me daba miedo, no sabía qué hacer, si avisar... Le avisé a la abuela de mi marido... y yo nunca había visto al cóndor, pero suele comer a los chivos. Los cóndores donde vivimos nosotros son grandes, tienen corbata. (M. E., 36 años)

A continuación, preguntamos si conocían historias sobre el cóndor, lo hicimos pensando que es el «ave nacional» de Bolivia. Además, en ese momento estaba circulando información televisiva sobre distintos lugares de la Argentina que habían emprendido la recuperación del ave, cuyo vuelo es considerado emblema de los ideales libertarios americanos, pero el tema no despertó interés. El grupo estaba muy motivado en el tema de la cría de ovejas y chivas, es así que volvieron sobre el peligro que representa el cóndor para los corderitos y chivitos, aseguraban que el cóndor es igual que el puma, ambos eligen los mejores animales para alimentarse. Como querían seguir hablando de esto, y había mucha concurrencia como para comenzar a hablar de cuestiones personales asociadas



a las vicisitudes del trabajo como pastares y pastores<sup>3</sup>, que sabemos surgen en estas circunstancias, preguntamos si no sabían alguna historia, algún cuento o leyenda sobre el puma o el cóndor. En este contexto una de las participantes nos transmitió el cuento que le contaba su abuela.

Había una chica pastando ovejas en el campo y el cóndor la ve porque es una chica bonita y el cóndor se enamoró y se presentó como una persona joven, como un hombre joven, con pantalón y bufanda blanca. El cóndor se enamora de la chica y se la quiso llevar, como la chica no quiere ir, agarra y se la lleva al desierto. Se la lleva a vivir a los barrancos a comer carne cruda, y la encierra en una cueva y le llevaba carne cruda.

La chica quería salir, no podía, hasta que salió la chica, rompió la piedra y se pudo salir la chica, se fue a su casa y el cóndor se fue a buscar a la chica a su casa. Fue a buscarla porque sabía y se paró arriba y el papá y la mamá de la chica salieron y dijeron: “Mi hija no está”, y dice que después el cóndor lloró sangre... entonces dicen que el hombre llora sangre. No hay que hacer llorar a un hombre porque el hombre llora sangre.

Mi abuela decía así, “Vos tenés que respetar a tu enamorado, si te enamoras tienes que respetar, tienes que estar con uno solo no aquí y allá como un picaflor. Vas a ser, si sos así enamoradiza vas a ser como un picaflor”<sup>4</sup> y yo le creía... [sonríe] Después, acá, lo conocí al picaflor, es un pajarito chiquitito que va de flor en flor de flor en flor... (S. G., 35 años)

La narración provocó varios comentarios, en especial risas cuando hacía referencia al llanto del cóndor y su equivalente con el llanto de los varones. Les hizo gracia —incluso a la narradora— la afirmación de que los hombres solo lloran por sentimientos importantes y lo hacen sinceramente. Preguntamos al resto si conocían este cuento y varias afirmaron haberlo escuchado pero que no eran capaces de contarlo, aunque dos de las presentes aclararon que el cóndor no lloró porque había perdido a la mujer que había raptado, sino porque ella estaba muerta, se había muerto en la casa de sus padres.

Sin dudas el relato era familiar al grupo, pero no para nosotras, así que nos pusimos a buscar material editado que nos aproximara a la temática y nos proveyera de textos para leer en clase. La búsqueda fue bastante sencilla, contamos con la colaboración de las bibliotecarias de la Biblioteca de Humanidades<sup>5</sup> que nos ayudaron a conseguir los textos y dispusimos de mucho material bibliográfico. También encontramos registros en otros soportes, entre ellos varios videos de reciente realización que tomaban esta historia como un ejemplo del amor duradero. De este universo nosotras seleccionamos los que nos parecieron interesantes para trabajar en los talleres. Pudimos ver que el cuento, que nosotras escuchamos en Hilario Ascasubi, ha sido registrado no solo en Bolivia, sino también en Perú y Chile.

## **2. LA SELECCIÓN DEL MATERIAL EDITADO SOBRE LA TEMÁTICA DE LA PASTORA Y EL CÓNDOR**

Nos detuvimos en «La amante del Cóndor» de José María Arguedas, conseguimos el material producido por la pluma del célebre escritor peruano, quien logró un bello texto en el cual hay sonidos onomatopéyicos, canciones y modismos que resultaron óptimos para el trabajo en clase.

La historia que narró el escritor peruano dice que había una hermosa joven a la que sus padres enviaron a cuidar el ganado. Como todas las muchachas del lugar era pastora. Un día se le apareció el cóndor con apariencia de caballero elegantemente vestido. Este caballero le propuso ser su amante, la joven pastora aceptó y enseguida quedó embarazada. La pastora le comunicó la situación a su amante y le dijo que tenían que encontrar una vivienda para estar juntos, ya que

sus padres desconocían lo que estaba sucediendo, él le dijo que irán a su casa.

Pero el hombre se convirtió en cóndor, la cargó en su espalda y la llevó a vivir a un lugar desolado en la montaña. La joven lloró porque no tenía nada para comer. En la cueva solo había huesos descarnados y trozos de carne desparramados. El cóndor la dejaba sola en la cueva durante varios días, cuando regresaba traía carne de animales muertos que muchas veces estaba descompuesta. La pastora no se había imaginado que su elegante amante vivía en un lugar tan hostil.

Al igual que en nuestra versión del cuento aparece el picaflor, pero en este caso tiene un papel muy importante, este pajarito es el encargado de contarle a los padres de la joven la situación de su hija. El picaflor pactó con la madre de la pastora y la rescató de la cueva del cóndor a cambio del néctar de las flores de su jardín y de golosinas. El autor dedica varios párrafos a demostrar cómo el cóndor obligaba a la mujer a hacer las tareas de lavado y cocina con un notable autoritarismo. El picaflor logró llevar a la joven y al hijo que había tenido a la casa de sus padres. El picaflor le pidió a la familia de la pastora que calentara agua en una vasija para arrojar allí al cóndor, lograron hacer esto y lo desplumaron. El cóndor ya no era un gran señor, sino «un gallo viejo desnudo». La familia de pastores vivió feliz con su hija y su nieto (Arguedas 1949, p. 144).

El escritor conjugó una enunciación que permite captar el comportamiento del cóndor como un amante autoritario que engaña a la muchacha. Cuando la joven acepta ir a vivir con el cóndor, este le da órdenes; según el texto de Arguedas, algunos de sus mandatos fueron:

—Espanta ahora el ganado hacia tu casa. Tus padres verán las bestias y las arrearán. ¡Anda ligero! Haz lo que te he dicho, y vuelve enseguida— ordenó el Cóndor. La joven, corrió hacia el ganado y lo llevó hasta la falda del cerro, ante la vista de su hogar paterno, allí espantó a las bestias y volvió corriendo. Apenas llegó, le dijo el Cóndor, este la cargó y la condujo hasta las rocas, y allí le advirtió: “Nos has de abrir los ojos, los cerrarás duramente. Si los abrieras te soltaría” (1949, pp. 132-133).

La pastora cumplió con los deberes de cuidado de los animales y, hasta que no abrió los ojos, no se dio cuenta de que estaba en un barranco del cual no podía bajar por sus medios. Había sido llevada a un lugar que no le gustaba por un hombre que solo le daba órdenes. En su nueva morada quedó aislada y tuvo que comer carne podrida.

En este cuento el picaflor se mostró como un aliado que se comunicaba con un formato amigable, por medio de canciones, tanto para convencer a la madre de la pastora prisionera para que confiaran en él, como para dialogar con la muchacha. Por ejemplo, con el objetivo de hacerse escuchar, el picaflor le cantó a la madre de la pastora esta canción:

La hija de quién estará llorando sobre las rocas.  
La hija de quién estará llorando sobre las rocas.  
La hija de quién estará llorando sobre las rocas.

(p. 36).

La madre no quería oír al picaflor, pero luego lo autorizó para que vaya a rescatar a su hija. Entonces el picaflor se presentó ante la pastora con sus canciones y logró el objetivo de liberarla y de doblegar al cóndor, que, como ya dijimos, terminó desplumado.

Otro de los textos que leímos fue «El cóndor», recopilado por Johnny Payne (1984), también en Perú. Este cuento narra las desventuras de una pastora que cuidaba sus ovejas y llamas, a ella se le acercó un joven muy bien vestido con el que se puso a conversar y a jugar. El juego fue un

engaño para que ella se subiera a sus hombros, una vez que logró su objetivo comenzó a volar y se la llevó a un barranco. El cóndor le dio a la niña carne asada y cocida hasta que creció, se convirtió en mujer y tuvo un hijo. La joven extrañaba a su padre y pensaba con tristeza en el rebaño que no podía cuidar. Un día le pidió ayuda a un picaflor para escapar, este fue a hablar con su padre, le contó la situación e ideó la fuga. Para atraer al cóndor le dejaron a la vista un viejo burro muerto al que el ave vino a comer, fue así que le quedó a la joven el camino libre para huir. También pactó con unos sapos para que le dijeran al cóndor que ellos eran su hijo y su mujer convertidos en batracios. La pastora pudo regresar a su hogar, donde se quedó con su hijo y su padre, el picaflor siempre andaba cerca su casa. Al cóndor nunca más lo vio.

También compartimos un libro del Donato Gómez Bacarresa (2006), quién publicó dos cuentos registrados en Bolivia, uno titulado «De la joven y el cóndor», y otro titulado «Del cóndor y del picaflor», ambos recopilados y traducidos del quechua al español por el autor. El texto en quechua llamó mucho la atención al grupo, ya que son pocas las oportunidades que tienen de disponer de material de lectura en este idioma, aunque solo una de las participantes pidió llevar el libro a su casa para leerlo.

En «De la joven y el cóndor» vemos que cómo en todos los casos el cóndor raptó a la pastora y la llevó a la montaña, allí era muy difícil obtener comida. Como la muchacha se negaba a comer carne cruda, el cóndor intentaba buscar carne cocida, pero la empresa era casi imposible, así que el ave ensuciaba la carne con cenizas para engañarla. La joven le recordaba que ella estaba acostumbrada a comer carne cocida y no pensaba cambiar sus hábitos. La prisionera pidió ayuda a un loro y logró salir del peñasco. La chica logró huir y llegó a su casa, allí contó a sus padres lo que le había hecho el cóndor y sus problemas para alimentarse. Para que el ave no la encontrara, la madre la escondió en un cántaro. El cóndor llegó a la casa y pidió que le devolvieran a su mujer, como esto no ocurrió bailó en la puerta de la casa y luego se fue. (Si bien el texto no lo aclara pareciera que se trató de alguna danza ritual que provocó la muerte de la joven escondida en la vasija). Cuando la madre le fue a avisar a su hija que podía salir de su escondite, ella ya no pudo dejar la vasija porque solo habían quedado sus huesos manchados con sangre (pp. 249-250).

En «Del cóndor y del picaflor» volvemos a encontrar una trama muy similar, en este caso vuelve a aparecer el picaflor como antagonista del cóndor. Como en las situaciones anteriores, nos encontramos con una pastora que arreaba las ovejas del cerro todas las noches, allí se hizo amiga de un joven y se pusieron a jugar al juego de los caballos, así jugando el cóndor la hizo subir sobre su espalda y se la llevó volando a un cerro nevado de donde la joven no podía bajar.

La joven lloraba porque no tenía nada para comer, el cóndor le llevaba carne cruda revuelta en cenizas. Tuvo tres hijos con plumas y siempre pensaba en huir de allí, pero no sabía cómo. La familia de la mujer buscó ayuda y enviaron al picaflor para que fuera a rescatarla; hicieron un pacto: si devolvía a su hija a la casa todas las flores del jardín iban a ser de su exclusividad. El picaflor llegó a la morada del cóndor cuando este no estaba, mató a sus hijos y se llevó a la pastora a su casa. El cóndor se enojó porque perdió a sus hijos y a su mujer, persiguió al picaflor, le sacó las plumas y le hizo tejer en sus telares (p. 308).

Sobre esta temática también encontramos en la web muchos videos, que desestimamos para nuestro trabajo, porque ofrecen una interpretación que muestra esta trama como una historia de amor ejemplar, en la cual la sumisión de la mujer es la clave. En nuestro recorrido por el material editado en libros y en nuestra búsqueda de testimonios orales no encontramos relatos que culminen con la unión de la pastora y el cóndor, en todos los casos ella huye de su raptor, a veces muere y otras no<sup>6</sup>. El «final feliz» de esta pareja, al estilo del amor romántico, solo se encuentra en estas producciones audiovisuales contemporáneas.

### 3. ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA

#### 3.1. Pintar

Después del primer encuentro, cuando regresamos a la semana siguiente, las maestras a cargo de los dos cursos habían comenzado a trabajar con la temática que se había destacado en el taller y llevaron un dibujo para pintar, se trata de los cóndores que vemos a continuación. El grupo disfrutaba tanto de pintar como de dibujar, en otros encuentros propusimos la realización de dibujos sobre distintas temáticas y lo hicieron con gusto.



Figura 1. Dibujo de cóndores. Actividad realizada sobre la temática propuesta en el taller.

#### 3.2. ESCRIBIR SOBRE EL CUENTO DE LA PASTORA Y EL CÓNDOR

Como ya dijimos, se leyeron textos sobre la temática y se propusieron actividades para propiciar la escritura. Primero dialogamos en forma grupal sobre el tema y después se pasó a la producción escrita e individual. La consigna fue realizar una redacción sobre lo narrado y leído o pensar en palabras que se podían asociar con historia, buscarlas en diarios y revistas y de alguna manera elaborar un texto con esta técnica. Uno de los trabajos realizados como respuesta a esta propuesta fue el siguiente:



Figura 2. Actividad de búsqueda y recorte de palabras.

La búsqueda y recorte de palabras resulta muy amigables para quienes se quieren expresar, pero tienen dificultades para escribir. Algunas de las participantes tampoco se animaban a realizar esta tarea y les dictaron algo a una compañera o a alguna de las docentes para que ellas les ayudaran a responder a la consigna. Mientras que para algunas escribir, más específicamente redactar, no es algo que las entusiasme, otras disfrutaron de poder hacerlo, de poder dejar fijado en forma escrita lo que pensaban. Para ejemplificar esta situación adjuntamos el trabajo de una de las más entusiastas escritoras, de una de las alumnas que consideraba la escuela como un espacio muy importante en su vida, quien nos dijo que le gustaba quedarse de noche escribiendo, cuando su familia —en especial sus hijos más chicos— se iban a dormir.

El mito del cóndor  
Se dice que en un pueblo un hombre vivía con su hija, la cual ella cuidaba a los animales cada día, un joven muy elegante la visitaba. Un día ellos jugaron a un juego, el juego consistía en ese el joven la tenía que engañar así. "Alzame tú y yo te alzaré" comenzaron el juego, y el joven alzó a la jovencita. Cuando la alzó se dio cuenta que estaba volando, en ese mismo momento se dio cuenta que se había convertido en un cóndor, entonces se llevó a la jovencita a un nido y la mantuvo por años durante esos años la joven lloraba día y noche y extrañaba a su padre. Ella le rogaba al cóndor que la dejaba libre, pero el cóndor se negaba un día el cóndor fue a buscar comida, tardó más tiempo y ahí aprovechó la joven escaparse. Ahí donde se encontró con el sapo la joven, inmediatamente el sapo fue a contar su compadre cóndor, compadre, compadre, su mujer se había escapado por los cerros rojos. Inmediatamente el cóndor fue a buscar, pero cuando la encontró ella estaba en la punta del cerro y cuando estaba a punto de agarrarla, ella se lanzó del cerro porque ya no aguantaba esa situación, el cóndor no pudo hacer nada y quedó triste, cuando se dio cuenta le caían lágrimas de sangre, desde ese momento el cóndor se quedó viviendo en la punta de cerro.  
Rosmery

Figura 3. Texto redactado por una de las escritoras más entusiastas del grupo sobre la base del cuento «La pastora y el cóndor».

El texto sobre el cuento de la pastora y el cóndor fue titulado como «mito»<sup>7</sup> por su autora, seguramente influenciada por nuestros comentarios, ya que en el taller dijimos que muchas veces estas historias, generalmente clasificadas como cuentos o leyendas, también podían ser consideradas mitos<sup>8</sup>. Se trata de alguien con una escucha atenta, que fue capaz de introducir una variante en la trama y que aun así siga siendo coherente. Nuestra inspirada tallerista le hace tomar a la pastora una decisión que no había aparecido nunca en los relatos orales ni en las versiones editadas, en este caso se suicida, se tira del barranco porque no acepta vivir como la obligaba el cóndor.

Antes de terminar con su vida le pide ayuda al sapo, pero este no la ayuda, por el contrario, se pone del lado del raptor y le dice que su mujer se quiere ir. En todas las situaciones analizadas la pastora recibía ayuda para escapar, aunque en muchos casos muriera en el intento, pero nunca había aparecido la idea del suicidio. Como en la mayoría de los relatos leídos, la autora le hizo llorar lágrimas de sangre al cóndor, pero no le dio demasiada importancia, fue simple tristeza por quedarse solo en la montaña.

Muchas de las interpretaciones que surgieron no quedaron por escrito, pero sí tuvieron un lugar muy importante en el intercambio oral, la mayoría recordó haber vivido en lugares similares a los de la pastora raptada, lejos de su familia, solas en la montaña (como el testimonio de M. E. que antecede al cuento) o en otras partes, porque sus maridos iban a trabajar y ellas quedaban a cargo de lo poquito que tenían, en su «casa». También recordaron cómo había sido su llegada a la provincia de Buenos Aires, que habían quedado en el campo, en condiciones más que precarias, muchas veces con hijos pequeños. En suma, el drama de la pastora no les era ajeno.

### **3.2. COMPARAR EL COMPORTAMIENTO DEL CÓNDOR CON OTROS PROTAGONISTAS DE CUENTOS SIMILARES**

S. G. no solo contó el cuento de la pastora y el cóndor, sino que reflexionó sobre estos relatos y sus significados. Mientras que todas parecían conocer al cuento, pero no se animaban a socializarlo en clase porque decían que no se iban a acordar, que estaban olvidadas, nuestra narradora dijo que ella trataba de recordar su pasado, en especial los cuentos y todas las historias que la habían entretenido cuando era una niña, una niña muy pobre. Una tarde fue a la escuela con su hija y esta la animó a que contara los cuentos que le narraba a ella, en esa oportunidad supimos que quien le había transmitido estos relatos era una mujer a quien llamaba «abuela». También nos dijo que le transmitía sus recuerdos a su hija para que a su vez ella los recibiera como un legado y los valore como parte de su historia, una historia a la que considera signada por el esfuerzo y por una búsqueda de superación personal, que de alguna manera debía ser un ejemplo para la pequeña. Recordó que se había criado en el campo con su madre y una «abuela», que en realidad era una vecina que colaboraba cuidando de ella, sus hermanas y hermanos, mientras su progenitora trabajaba en el campo. Entre las historias que recordó y que su hija esperaba escuchar se encuentra la siguiente.

Se contaba, antes se contaban estas cosas, que en la montaña había como un... como oso. Era como un hombre [hizo un gesto para denotar que se trataba de alguien alto y corpulento] Salía, asustaba y robaba a los niños... a las niñas, a las chicas jóvenes... las raptaba... Todos le tenían miedo... Era pesado, dejaba las huellas en el piso. Eso se contaba. (S. G.)

Le preguntamos si no sería el Ucumar, pero dijo que no, que no se acordaba cómo se llamaba, pero nos aseguró que ese nombre nunca lo había escuchado. Nuestra pregunta estaba fundamentada en que habíamos identificado a Ucumar, un oso sudamericano con comportamientos similares a los descriptos, en las compilaciones de la estudiosa del folclore argentino Berta Vidal de Battini (1984), en las provincias de Jujuy y Salta. El comportamiento del «oso» en el relato compartido en clase es muy similar al del cóndor y al Ucumar, todos ellos son los protagonistas de los textos orales que describen las conductas autoritarias de personajes propios del universo de los «cuentos». Para ejemplificar y hacer visible las relaciones que estamos estableciendo, transcribiremos una versión de las publicadas por la citada autora:

El Ucumar es como un oso, como un hombre oso. Dicen que vive en lugares muy metidos en las quebradas, en las cuevas en las peñas. Dicen que es petizo y panzón. Tiene barba larga, y los pies y las piernas como los osos. Así deja el rastro por donde anda y sobre todo cerca de las vertientes donde va a tomar agua. El Ucumar roba a las mujeres y las lleva a vivir con él y también roba a los niños. Dicen que tiene los ojos chiquitos pero muy vivos, de mirada juerte. Se cuenta muchos casos del Ucumar que ha robado mujeres y ha tenido hijos con ellas. Dicen que con el tiempo la madre y el hijo se disparaban del Ucumar y se vienen a vivir con las familias de las mujeres (p. 823).

Este relato, que podría ser un cuento o una leyenda, fue recopilado en Salta y habla del Ucumar; según la compiladora, el Uncumari u oso de anteojos (*Tremarotos ornatus*) es un animal existente en el NOA y en Bolivia. En el tomo VIII de la obra *Cuentos y Leyendas Populares de la Argentina* encontramos siete versiones de «El Ucumar» documentadas en las provincias de Salta, Jujuy y Formosa. En todas las versiones la mujer y su hijo se escapan y regresan con la familia de la raptada.

En suma, el tema del rapto de una joven y el encierro en una cueva aparece como una temática reiterada.

### **3.3. TAMBIÉN COMPARAMOS «LA PASTORA Y EL CÓNDOR» CON EL CUENTO «LA MUCHACHA Y EN CARANCHO», ORIGINADO EN OTRO ESPACIO CULTURAL.**

Debido al éxito que tuvieron las actividades motivadas en la escritura y el diálogo sobre la temática del cóndor que vestido de varón elegante engañó y raptó a una pastora y la llevó a vivir lejos de su familia contra su voluntad, propusimos trabajar con un cuento patagónico, recopilado entre los tehuelches de Santa Cruz, titulado «La muchacha y el carancho», en el cual se da una situación inversa: una joven que vive en un lugar alejado, donde nadie la conoce, sale de su casa en busca de un novio.

Habíamos trabajado en otras oportunidades con estos textos y los habíamos analizado<sup>9</sup>, en general podemos decir que las distintas variantes del cuento se centran en una trama que se inicia con el viaje de una joven que se dirige a las tierras de su novio engalanada con joyas de plata, muy valoradas en su entorno, en las culturas mapuche y tehuelche. La muchacha se tiene que encontrar con su futuro esposo, al que no conoce, seguramente se trata de un matrimonio concertado por sus familias. Cuando llega al lugar se encuentra con el carancho, quien le dice que es el hombre que busca y ella se queda con él, en su casa, donde también está su madre, que es cómplice del engaño. El engaño es posible porque el novio de la muchacha había salido a realizar distintas actividades asignadas a los varones en ese pueblo, mientras que el carancho se había quedado con su madre porque no realizaba las tareas propias de su género ni tenía las capacidades necesarias para hacerlas. A la mañana siguiente la joven se da cuenta de que el hombre con el que se había quedado no era el marido esperado, se alimentaba de carne podrida y tenía los pies sucios de pisar las presas en descomposición que comía. En las versiones editadas y publicadas, la joven se encuentra finalmente con el hombre que buscaba, pero este la rechaza porque había tenido relaciones sexuales con el carancho y todos lo sabían. Entonces ella decide volverse a su casa, porque no está dispuesta a quedarse con el impostor.

Para trabajar con este cuento elaboramos una breve síntesis de las distintas variantes que leímos en forma grupal. Luego elaboramos una actividad con su transcripción, pero la dejamos sin su desenlace. La finalización de la historia fue la tarea a realizar, es decir había que elegir un final y este consistía en hacerle tomar una decisión a la muchacha. Preguntamos: ¿qué hacía?

¿Aceptaba quedarse con el carancho? ¿Se quedaba sola en el lugar? ¿Regresaba a su casa? Cuando trabajamos oralmente estas cuestiones, lo primero que salió es que a la chica no le quedaban muchas alternativas, que ya estaba con el carancho y debía quedarse con él o regresar con sus padres; esto fue dicho por una de las alumnas de más edad, pero todas se miraron para ver cómo discutir esto y enseguida comenzaron a surgir nuevas propuestas. Entre las posibilidades que se barajaron fue que la muchacha se quedara en el lugar a donde había llegado, pero que fuera a buscar trabajo. También dijeron que a lo mejor allí podía trabajar y estudiar, otras pensaron que a lo mejor se tenía que volver a su lugar de origen y buscar alguna actividad para hacer, pero por sobre todo no quedarse con cualquier hombre. Todas opinaron que si la viajera se quedaba en el lugar a donde había llegado podía ser violentada por el carancho, que no iba a aceptar que ella lo dejara, pero consideraban que ella iba a poder manejar esto. Los celos del carancho surgieron como una amenaza, aunque esto no aparezca en el cuento que leímos. Veamos un ejemplo, en este caso la muchacha quiso cambiar al carancho.

**LA MUCHACHA Y EL CARANCHO**

ESTABA EL CARANCHO SOBRE UNA RAMA DE PIQUILLÍN, MIRANDO PARA TODOS LADOS... LO ÚNICO QUE TENÍA PARA COMER ERA UN HUESO QUE YA NO TENÍA MÁS CARNE.

MIRABA Y MIRABA Y NO ENCONTRABA NADA... PENSABA... "OJALÁ ALGUIEN CAZE Y ME DEJE ALGO PARA COMER"... PERO ESE DÍA LOS HOMBRES SE HABÍAN IDO A JUGAR UN PARTIDO DE FÚTBOL Y NADIE CAZABA... ERA UN DÍA DE MALA SUERTE PARA EL CARANCHO...



EN ESE MOMENTO LLEGÓ LA MUCHACHA... ELLA ANDABA BUSCANDO A SU FUTURO MARIDO, NO LO CONOCÍA PERO SABÍA QUE ERA MUY BUEN CAZADOR Y JUGABA BIEN AL FÚTBOL...

CUANDO EL CARANCHO VE A LA MUCHACHA, LE PREGUNTA "¿A QUIÉN BUSCA SEÑORITA?" Y ELLA LE RESPONDIÓ "A JUAN ÁGUILA"... EL CARANCHO LE DIJO "PUES SOY YO"... "YO SOY JUAN ÁGUILA"

EL CARANCHO LA INVITÓ A LA MUCHACHA A IR A SU CASA, DONDE VIVÍA CON SU MADRE. SU MAMÁ ENSEGUIDA ENTENDIÓ EL ENGAÑO Y CONFIRMÓ LO QUE SU HIJO DECÍA... "ÉL ES JUAN ÁGUILA"

LA MUCHACHA ENGAÑADA, SE QUEDÓ A VIVIR CON EL CARANCHO. PERO A LA MAÑANA SIGUIENTE, VIÓ QUE SU MARIDO COMÍA CARNE PODRIDA Y EMPEZÓ A DUDAR... SE PREGUNTABA "¿CON QUIÉN ME JUNTÉ?"...

LA MUCHACHA TENÍA HAMBRE, LE DOLÍA LA PANZA Y NO SABÍA QUÉ HACER... PENSABA... "JUAN ÁGUILA ME ENGAÑÓ, NO ES EL HOMBRE QUE YO BUSCABA"...



LA CHICA PREFERIÓ QUEDARSE Y  
VIVIR CON EL CARANCHO Y PROBAR  
SI ÉL CAMBIABA  
CON EL TIEMPO SE DIÓ CUENTA QUE  
ERA MALO Y SE MARCHÓ A SU CASA CON LOS PADRES  
EL CARANCHO LA FUE A BUSCAR  
ENOJADO PORQUE NO ENTENDÍA PORQUE  
LA DEJÓ.  
BRAVO GISELA DEITH

Figura 4. Texto redactado por una de las talleristas sobre la base del cuento «La muchacha y el carancho».



El trabajo a partir del análisis de este texto fue uno de los más logrados, ya que todas debatieron sobre las posibilidades o no que tienen las mujeres para tomar decisiones, la propia decisión de ir a la escuela apareció como una cuestión muy importante para ellas. En esta oportunidad, no solo se valoró la escuela sino la posibilidad de escribir y de leer, ya que algunas alumnas manifestaron especial interés en estas actividades para las que nunca disponen de tiempo. Todas las que podían escribir hacían el esfuerzo para hacerlo y entregar sus actividades completas. Veamos otro de los trabajos.

*Cuentos Berna*  
**LA MUCHACHA Y EL CARANCHO**

ESTABA EL CARANCHO SOBRE UNA RAMA DE PIQUILLÍN, MIRANDO PARA TODOS LADOS... LO ÚNICO QUE TENÍA PARA COMER ERA UN HUESO QUE YA NO TENÍA MÁS CARNE.

MIRABA Y MIRABA Y NO ENCONTRABA NADA... PENSABA... "OJALÁ ALGUIEN CAZE Y ME DEJE ALGO PARA COMER"... PERO ESE DÍA LOS HOMBRES SE HABÍAN IDO A JUGAR UN PARTIDO DE FÚTBOL Y NADIE CAZABA... ERA UN DÍA DE MALA SUERTE PARA EL CARANCHO...

EN ESE MOMENTO LLEGÓ LA MUCHACHA... ELLA ANDABA BUSCANDO A SU FUTURO MARIDO, NO LO CONOCÍA PERO SABÍA QUE ERA MUY BUEN CAZADOR Y JUGABA BIEN AL FÚTBOL...

CUANDO EL CARANCHO VE A LA MUCHACHA, LE PREGUNTA "¿A QUIÉN BUSCA SEÑORITA?" Y ELLA LE RESPONDIÓ "A JUAN ÁGUILA"... EL CARANCHO LE DIJO "PUES SOY YO"... "YO SOY JUAN ÁGUILA"

EL CARANCHO LA INVITÓ A LA MUCHACHA A IR A SU CASA, DONDE VIVÍA CON SU MADRE. SU MAMÁ ENSEGUIDA ENTENDIÓ EL ENGAÑO Y CONFIRMÓ LO QUE SU HIJO DECÍA... "ÉL ES JUAN ÁGUILA"

LA MUCHACHA ENGAÑADA, SE QUEDÓ A VIVIR CON EL CARANCHO. PERO A LA MAÑANA SIGUIENTE, VIO QUE SU MARIDO COMÍA CARNE PODRIDA Y EMPEZÓ A DUDAR... SE PREGUNTABA "¿CON QUIÉN ME JUNTÉ?"...

LA MUCHACHA TENÍA HAMBRE, LE DOLÍA LA PANZA Y NO SABÍA QUÉ HACER... PENSABA... "JUAN ÁGUILA ME ENGAÑÓ, NO ES EL HOMBRE QUE YO BUSCABA"...

*La muchacha está arrepentida por juntarse con carancho por que engaño.*

*La muchacha tiene que buscar mejor persona para vivir decide salir de su casa para buscar otra persona pero el carancho se pondra malo puede lastimar por ser.*

*La mucha salio igual no le importó nada.*





Figura 5. Texto redactado por una de las talleristas sobre la base del cuento «La muchacha y el carancho».

#### 4. LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIONES DE LOS CUENTOS REALIZADOS EN LOS TALLERES Y OTROS ANÁLISIS

El trabajo en talleres nos generó una mirada diferente a la que teníamos sobre temáticas similares. Con anterioridad a esta actividad, cuando analizábamos relatos en los cuales el principal conflicto parecía ser la mala comida, la obligación de tener que comer carne cruda o podrida por ausencia de fuego o de carne fresca, siempre nos quedábamos con las explicaciones que conducían a cen-

trarnos en los antagonismos entre naturaleza y cultura. Con esta línea interpretativa publicamos un artículo sobre el cuento tehuelche descrito por la lingüista Ana Fernández Garay (1997). En este caso nos limitábamos a ver una de las situaciones conflictivas, pero no teníamos en cuenta otras, como por qué hay personas, en estos casos son mujeres, que tienen que alimentarse de una manera que rechazan. Problematizar en las circunstancias que pusieron a las mujeres en estos lugares donde para ellas solo hay «mala comida» posibilita otras interpretaciones, allí aparece la violencia del rapto, el engaño, el no reconocimiento de sus costumbres y del trabajo que realizaban antes de la partida.

#### **4. 1. EL ANÁLISIS DESDE LAS VIVENCIAS PERSONALES Y GRUPALES EN LOS TALLERES**

Desde la primera vez que escuchamos el relato del cuento del «La pastora y el cóndor», vimos que se manifestaban claramente antagonismos de género, en esa oportunidad todas sonrieron en forma burlona cuando S. G. recordaba que su abuela decía que cuando los hombres lloran lo hacen sinceramente. Las sonrisas y los comentarios indicaban que ellas pensaban que no hay que confiar en el llanto de los varones. La narradora señaló que su abuela le aconsejaba no tener muchos novios y que cuando se establecía una relación, esta tenía que ser para siempre; para su abuela el cóndor era el modelo de quien se enamora de una sola persona, y si pierde a ese amor sufre mucho y es capaz hasta de llorar lágrimas de sangre. Lo contrario del cóndor es el picaflor, un pequeño pájaro que va de flor en flor —y podríamos decir de mujer en mujer—, un ejemplo negativo, según los consejos que recibió de la transmisora de la historia. Las características y comportamientos del picaflor parecen un agregado al cuento, sin embargo, a partir de la lectura de otras fuentes, vemos que tiene un lugar muy importante en la trama narrativa de esta temática.

Decimos que en los talleres se identificaron antagonismos de género porque las participantes manifestaron en las distintas actividades que realizamos que ellas se encontraron en algunos momentos de su vida como migrantes en situaciones similares a los de la pastora, lejos de su casa, con escasez de comida y viviendas muy precarias, en destinos que no habían elegido, la mayoría de ellas había llegado con sus esposos, que habían sido quienes habían decidido migrar y ellas los habían tenido que seguir. Además, también fueron pastoras de ganado, y como la pastora del cuento siempre trabajaron, antes en el cuidado de animales y en el espacio doméstico, y muy rápidamente lo hicieron en los distintos destinos productivos. Actualmente todas trabajan o han trabajado en la producción cebollera y siempre destacan que en el campo realizan las mismas actividades que los varones, aunque no ocupan los puestos mejor pagos<sup>10</sup>.

#### **4.2. LOS ANÁLISIS CENTRADOS EN LO CRUDO Y LO COCIDO**

Cuando escuchamos el relato y buscamos las versiones editadas enseguida pensamos que el punto nodal<sup>11</sup> de la historia podría haber sido el par de opuestos que conforman la naturaleza como opuesta a la cultura, temática que ha sido muy estudiada en los mitos de origen del fuego, en especial por la corriente estructuralista. Hemos seguido estas interpretaciones, pero hace tiempo que nos parece que en la actualidad el eje del conflicto es otro, que en nuestras prácticas de investigación se hacen presentes otros temas y problemas asociados a los relatos que escuchamos y luego trabajamos.

La presencia o ausencia de fuego, así como los significados de la comida cruda y la comida transformada por la cocción en sus distintas formas es uno de los ejes centrales en la obra de

Lévi-Strauss: lo crudo se opone a lo cocido, lo cocido significa 'la cultura' y lo crudo 'la naturaleza no domesticada'. A esto se podría sumar el par de puestos que encarnan el cóndor y el colibrí. El cóndor —ave de gran tamaño y negro— suele tener como contrincante al picaflor —un pequeño pajarito colorido y brillante—, el primero se alimenta de carne podrida y el segundo de néctar de flores cultivadas en los jardines y golosinas (que siempre necesitan de elaboración). Con todos estos elementos, veríamos que la pastora, acostumbrada a vivir en una casa, en la cual había vasijas<sup>12</sup> para cocinar y guardar comidas, y su eventual aliado o figura opuesta al cóndor, el picaflor, estaban del lado de la cultura, mientras que el cóndor, imposibilitado de usar el fuego de cocina, estaba del lado de la naturaleza. Con todo este material podíamos concluir que el texto narrado solo habla de los conflictos entre naturaleza y cultura, pero no opinamos eso.

Sin dudas que aquí hay un eje para pensar a la memoria colectiva, que de algún modo se sostiene con los recuerdos de estos relatos que manifiestan los conflictos familiares y personales a través de situaciones vinculadas con los alimentos, que manifiestan la presencia o ausencia del fuego de cocina, pero, a la vez —sobre todo— estos relatos pueden ser traídos al presente para contar otras cosas, otras problemáticas, más allá de este dualismo.

#### 4.3. TRATANDO DE ARTICULAR TEORÍAS

En las actividades de los talleres, tanto cuando se analizó el cuento en el que se centra este trabajo, el texto «La muchacha y el carancho», el punto nodal o problemático fue visibilizar el trabajo de las mujeres y las condiciones en las que migraron, muchas veces sin saber hacia dónde se dirigían ni qué les esperaba en el lugar de llegada. La mayoría de las participantes migraron al partido de Villarino con sus maridos, algunas con hijos. Esta situación de las mujeres trasladándose de un lugar a otro o siendo trasladadas compulsivamente —tal como le pasó a la pastora— nos conduce a otra cuestión: el análisis de la circulación de las mujeres que incluye la búsqueda de empleo, así como migrar, decidir con quién vivir y dónde.

Desde la teoría de Lévi-Strauss, vemos que la cultura surge por el intercambio, y en este proceso se incluye a las mujeres. Fueron ellas las que tuvieron que dejar todo, su casa, su familia, para ir a otras partes y actuar como un producto que fue intercambiado para evitar el incesto, según la lectura que el antropólogo francés hizo de la teoría freudiana. Por lo tanto, pareciera que ellas han sido como signos en un texto en cuya intencionalidad no intervinieron<sup>13</sup>. Aunque el antropólogo francés aclaró que las mujeres no pueden confundirse con los signos del lenguaje, es muy difícil identificar el lugar de sus decisiones en estos intercambios realizados por los varones.

Para el feminismo esta cuestión del intercambio y el origen del tabú del incesto es un problema teórico que requiere volver a pensar las ideas sobre el origen de la cultura. Para Françoise Héritièr (2007) el análisis de Lévi-Strauss no incluye el tema de la dominación situada en los cuerpos y considera que los varones se apropiaron de la capacidad de engendrar de las mujeres por medio de transacciones realizadas entre varones imponiendo las leyes del intercambio matrimonial y del casamiento (p. 70). Para Gayle Rubin, el feminismo tiene que rever aún más la teoría de Lévi-Strauss respecto al origen de la cultura. Considera que esta perspectiva teórica es un reduccionismo, una simplificación que termina afirmando que en todas las sociedades los varones tienen derechos sobre las mujeres, que ellas no tienen derechos sobre ellos ni sobre sí mismas, y que además se dejan de lado todos los componentes económicos y políticos que incluye el intercambio. Implica aceptar que las mujeres siempre se asumieron casi como objetos en ese intercambio.

## 5. PALABRAS PARA EL CIERRE

Nos propusimos hacer un balance del trabajo realizado en los talleres a partir de la identificación de un relato clasificado como cuento, que vimos que era conocido por el grupo y dio lugar a distintas instancias de diálogo y de producción de textos en los cuales se volcaron temas relevantes para el grupo.

Las actividades grupales nos condujeron a reflexionar acerca de las distintas posibilidades de análisis que puede tener un texto de este tipo, es decir, un cuento tradicional pero pensado desde el presente. Además, esto se refuerza porque fue narrado por una mujer joven, consciente de serlo, quien marcó las diferencias generacionales con la mujer que le transmitió la historia, una vecina que la cuidaba y consideraba su abuela.

Consideramos que el cuento en cuestión podría haber sido estudiado desde las perspectivas estructuralistas, centrando el conflicto en lo crudo y lo cocido, en la presencia/ausencia de fuego y sus significaciones en relación con la naturaleza y la cultura, sin embargo, pensamos que este es solo un análisis posible, que hay otras posibilidades de leerlo y de encontrar allí otros significados. El trabajo en el aula nos llevó a relacionar las desventuras de la pastora con las experiencias migratorias de las mujeres.

Sin dudas que valoramos muy positivamente poder articular la extensión universitaria con la investigación. La extensión nos permitió el trabajo sostenido en el aula, tanto con el alumnado como con las docentes, y nos dio la oportunidad de analizar grupalmente estos cuentos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arguedas, J. M. (1949). *Canciones y cuentos del pueblo quechua*. Lima: Huascarán.
- Comisión Bicentenario (2011). *Cuento atacameño: El cóndor y la pastora*. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=99698> (recuperado el 2 de mayo de 2016).
- Fernández Garay, A. y Hernández, G. (1997). Caza, alimentación y alianzas matrimoniales en un mito tehuelche meridional: la muchacha y el carancho. *Latin American Indian Literatures Journal*, 13 (1), pp. 5878.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. *Nueva Antropología*, VIII (30), pp. 95145.
- Gómez Bacarreza, D. (2006). *Literatura Quechua y Aymará*. La Paz: Academia boliviana de lenguas nativas.
- Hernández, G. y Bertoni, B. (2018). El trabajo de las mujeres en la producción cebollera en el sudoeste bonaerense. *Geograficando* 14 (1) e033.
- Héritièr, F. (2007). *Masculino/femenino II. Disolver la jerarquía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y Estrategia Socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1969a). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1972b). *Mitológicas. Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévi-Strauss, C. (1985c). *La alfarera celosa*. Barcelona: Paidós.
- Mumby, D. (1997). *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Palleiro, M. I. y Fichman, F. (2009). *Dime como cuentas....* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Payne, J. (1984). *Cuentos Cusqueños (Edición bilingüe quechua-castellano)*. Cusco: Centro de Estudios Andinos Bartolomé de Las Casas.

- Rubinelli, M. L. (2014). *Los relatos populares andinos. Expresión de conflictos*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Vidal de Battini, B. (1984). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina (Tomo VIII)*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.
- Witting, M. (2015). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Buenos Aires: Libros de la mala semilla.

## NOTAS AL FINAL

- <sup>1</sup> Cóndor, *Vultur gryphus*, es el ave más grande y de mayor envergadura del mundo, es una de las aves más grandes capaz de volar. Se lo reconoce como carroñero, incapaz de cazar, con poco desarrollo muscular en sus patas, lo que le dificulta cazar.
- <sup>2</sup> Puma, *Puma concolor*, también llamado «león», es un carnívoro con dispersión en toda América.
- <sup>3</sup> Hemos recopilado muchos relatos sobre el trabajo en el cuidado de lanares entre mujeres mapuches, pero no lo habíamos hecho hasta el momento con migrantes llegadas de Bolivia. Suponíamos que podían surgir muchas cuestiones personales, que hicieran recordar la dureza del trabajo en la infancia, la juventud y su carga emotiva. Esta situación podía ser difícil de manejar con un grupo tan grande como fue el del primer taller, por ese motivo preguntamos por historias como cuentos o leyendas, que nos parecían más neutras, menos emocionales.
- <sup>4</sup> Picaflor, más precisamente colibrí, es también conocido como «zumbador» o «pájaro mosca». Son un clado de aves endémicas de América con una gran cantidad de especies, en general todas comparten el plumaje colorido, la forma del pico fino y recto que les permite llegar a las corolas de las flores y alimentarse del néctar.
- <sup>5</sup> Agradecemos los servicios de la Biblioteca Arturo Marasso de la Universidad Nacional del Sur, en especial a la bibliotecaria Alejandra Ortuño que aceleró los trámites para que tuviéramos los textos rápidamente y así poderlos usar en la escuela antes que se perdiera el interés en el tema.
- <sup>6</sup> En este caso la joven pastora también estaba cuidando su rebaño de llamas e hilando cuando llegó un joven que le propuso «dar un paseo», la ingenuidad de ella no le permitió ver el peligro. El hombre se convirtió en cóndor y la llevó volando sobre el salar de Atacama a su cueva en la montaña. La muchacha quedó aislada en la montaña. El cóndor salía a buscar comida y solo le llevaba carne cruda. Obligada por el hambre, ella comía esta carne cruda y comenzaron a salirle plumas. Le pidió ayuda a un zorro para que se comunicara con su familia para poder escapar. El zorro la ayudó y la pastora logró encontrarse con su familia. Para ocultarla la escondieron en una vasija. El cóndor pasó a buscarla, como no la encontró, lloró lágrimas de agua y sangre y se alejó. Pero la joven no se quedó con su familia, salió de la vasija convertida en cóndor y se fue con su raptor, «su compañero» (Comisión del Bicentenario, 2011). Esta historia fue seleccionada porque los editores entendieron que tiene valores morales, porque puntualiza en la importancia «del amor como elemento transformador en estos relatos», en el contexto del norte chileno. La pastora y el cóndor son los protagonistas de una historia en la cual la joven termina aceptando al raptor como su pareja.
- <sup>7</sup> Podría ser un mito por la oposición entre crudo y cocido, además el relato tiene cosas en común con otros mitos americanos en los cuales las mujeres eligen a sus maridos por sus capacidades para proveerles carne o rechazan a los pretendientes que no son buenos cazadores. A manera de ejemplo, podemos señalar al mito «La esposa del jaguar». En este relato una mujer joven eligió como esposo a un jaguar para poder comer carne en abundancia, dado que este felino es un excelente cazador (Lévi-Strauss, 1972, 8687). El cóndor sería lo opuesto al jaguar.
- <sup>8</sup> El universo de la narrativa popular ha sido clasificado en distintos momentos, es así como encontramos «cuentos», «leyendas», «historias», en general hay un consenso en la producción teórica contemporánea

en señalar que no hay taxonomías duraderas en este espacio de la oralidad. Hay acuerdos en priorizar la clasificación utilizada por narradores y narradoras: si estos opinan que se trata de un hecho real, que consideran como algo que ocurrió en el pasado, como parte de su historia, tenemos que tomarlo como tal. Cuando en la propia enunciación se aclara que es un cuento, algo en cierto sentido fabuloso —como que el cóndor se podía presentar como un varón elegante— también tenemos que aceptar esta clasificación.

- <sup>9</sup> Realizamos un trabajo de análisis del cuento en el cual la investigadora Ana Fernández Garay profundizó en las cuestiones lingüísticas y nosotros interpretamos las relaciones entre alimentación y alianzas matrimoniales desde perspectivas muy cercanas al estructuralismo (Fernández Garay y Hernández, 1997).
- <sup>10</sup> Sobre el tema del trabajo de las mujeres en la producción cebollera publicamos un trabajo específico que publicó la revista *Geograficando*.
- <sup>11</sup> Para el análisis de la narrativa tomamos el concepto de «puntos nodales» de Dennis Mumby, quien señala que: «Todo discurso se constituye como un intento de dominar el campo de la discursividad, detener el flujo de las diferencias, constituir un centro. Llamamos puntos nodales a los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial» (Dennis Mumby 1997, 17). El autor toma este concepto de «punto nodal» de la teoría de Laclau y Mouffe, quienes lo definen como construcciones discursivas que fijan parcial y temporalmente un sentido. Los puntos nodales no son construcciones universales, muy por el contrario, dan cuenta de lo contingente
- <sup>12</sup> En las versiones publicadas del cuento de la pastora y el cóndor —no en el que documentamos nosotros— tiene mucha importancia una vasija en la cual se esconde la pastora, generalmente muere escondida allí, en algunos casos se convierte en huesos y sangre. La propiedad de las vasijas de transformar lo crudo en lo cocido a través del fuego de la cocina y de ser un producto de una actividad que requiere de muchos cuidados como es la alfarería fueron otras de las ideas del citado antropólogo francés, quien relacionó la alfarería con los celos y el fuego de cocina con el amor y el sexo. En el cuento que estamos analizando convirtió en huesos a la joven que se ocultó en su interior para que su raptor no la encontrara (Lévi-Strauss, 1983).
- <sup>13</sup> Lévi-Strauss escribió en *Las estructuras elementales del parentesco*, un libro publicado por primera vez en 1949: «La inclusión de las mujeres en el número de prestaciones recíprocas de grupo a grupo y de tribu a tribu es una constante tan general que un volumen no alcanzaría para enumerar los ejemplos» (Lévi-Strauss 1969, p. 103). En las siguientes impresiones de la obra el autor no corrigió cuestiones sustanciales, ya que el libro fue muy bien aceptado, así como estaba.

• CAPÍTULO 5

## **EN BUSCA DEL ALIVIO: ITINERARIOS Y COMPLEMENTARIEDAD TERAPÉUTICA EN MIGRANTES DE BOLIVIA**

MARÍA BELÉN BERTONI

«Se adormece un angelito  
cuando le cierra la frente  
y ahuyentando la ojeadura  
su agua bendita y aceite.  
Enrollando un trapo rojo  
sus manos miden ombligos,  
y encogidos del empacho  
los changos manchan el piso».

Rubén Cruz y Néstor Soria.  
Fragmentos de «Comadre Dora»

### **INTRODUCCIÓN**

Los pueblos cebolleros del partido de Villarino en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires se caracterizan por tener gran presencia de personas migrantes de Bolivia que llegan para trabajar en la temporada de la cosecha o bien se han instalado desde hace un par de décadas con sus familias, primero en los campos y actualmente viven en los pueblos en la zona urbana. En este contexto el proceso migratorio genera impactos en los diferentes aspectos de la vida social: educativo, religioso, laboral, sanitario. En esta oportunidad, nos proponemos profundizar en el último aspecto mencionado, nos centraremos en los relatos de experiencias y las representaciones asociadas a los procesos de salud, enfermedad y atención y las formas de nombrar y comprender las dolencias, donde observamos una hibridación de saberes propios de la biomedicina, aquellos aprendidos en Bolivia y que refieren a una memoria andina y saberes populares que se aprenden y se resignifican en el contexto local.

Las/os migrantes provienen de diversas zonas rurales de Bolivia y llegan con una diversidad de experiencias previas respecto a las enfermedades, las representaciones sobre las mismas, cómo nombrarlas, las causas y cómo tratarlas, y la forma de relacionarse con curadores tradicionales. Incluso algunas/os migrantes ya llegan con su oficio de curadoras/es tradicionales, naturistas, curanderas/os, parteras o hueseras/os a quienes sus paisanas/os<sup>1</sup> consultan. Siendo poblaciones provenientes de contextos rurales, llegan con conocimientos de la herbolaria tradicional y de medicamentos tradicionales y caseros. Por lo tanto, también hay una migración de medicamentos tradicionales de origen animal, vegetal o mineral que se intercambian o se venden en las ferias de la colectividad de los domingos o en locales precisos de las barriadas y atendidos por paisanas/os conocedoras/es del tema. También llegan con saberes sobre enfermedades culturales como son el susto, el mal del viento, el rayo.

Por otro lado, teniendo en cuenta que son trabajadores de la horticultura, es necesario señalar el alto desgaste corporal que provoca el proceso laboral y las tareas asociadas a las diferentes etapas del cultivo y por el uso de agrotóxicos en esta producción agrícola, la mayoría de las veces, sin

los recaudos de seguridad e higiene necesarios. Por este motivo, es recurrente el uso de medicamentos y la necesidad de atención de las dolencias. Es cotidiano el uso de calmantes para aliviar las dolencias físicas producidas por el arduo trabajo en la cosecha de la cebolla, lo cual también abordaremos teniendo en cuenta las dificultades de acceso a la atención en salud, en relación con las condiciones laborales (horarios laborales, distancias) y con una intersección de desigualdades de etnia-nacionalidad, condición migratoria, clase social, género, que se pondrán en juego a la hora de acceder a las consultas biomédicas exclusivamente o apelar a una variedad de recursos.

Proponemos que en este contexto migratorio, lejos de producirse una homogeneización cultural de prácticas sanitarias, existe una articulación de saberes y prácticas que nos cuentan de un pasado andino pero que influyen, tensionan y demandan a los servicios de salud biomédicos y los medicamentos alopáticos —medicamentos de patente—. Observamos que no solo los pacientes o las personas enfermas, sino también las/os curanderas/os generan articulaciones dinámicas con la biomedicina en tanto recomiendan el uso de ciertos medicamentos patente de venta libre, incorporan etiologías biomédicas e incluso en determinados casos recomiendan a sus pacientes que consulten en las salitas locales o en los hospitales regionales.

Estos procesos de articulación dinámica y muchas veces conflictiva se observan en los itinerarios terapéuticos que siguen las/os migrantes para aliviar sus dolencias y que la mayoría de las veces terminan en una articulación de la autoatención, la medicina tradicional y la biomédica. Estas articulaciones no son armónicas porque suelen poner en vinculación diferentes causas, síntomas, tratamientos, medicamentos y representaciones para la misma dolencia, atravesando en un mismo proceso diferentes lógicas explicativas, que pueden entrar dentro del ámbito de lo espiritual o bien dentro de lo biológico o físico. Desde allí es que comprendemos que el estudio de los itinerarios terapéuticos es un terreno propicio para entender el factor intercultural en salud, ya que se evidencia la intervención de diversos actores operando como curadoras/es (médicas/os, enfermeras/os, curanderas/os, naturistas, hueseras/os, pastoras/es de iglesias evangélicas, curas, etc.) que operan una variedad de tratamientos y medicinas (Montecinos *et al.*, 2004).

Durante el 2015 y el 2017 trabajamos con varones y mujeres migrantes de Bolivia que residían en la localidad de Hilario Ascasubi, partido de Villarino, a partir de un Taller de Historia, Memoria y Producción de Textos (2015) y un taller de extensión universitaria denominado «Entre todas es más fácil» (2016-2017)<sup>2</sup> en la escuela de adultos CEA 706/02. Asistieron mayormente mujeres adultas/os<sup>3</sup> que se encontraban terminando su escolarización primaria. De forma participativa pusimos en juego algunas propuestas de la etnografía, la historia oral, perspectivas de género y de la educación popular. Los testimonios orales fueron documentados en esta instancia de investigación y extensión que intenta comprender los procesos sociales, incluyendo en ellos los recuerdos y la memoria del pasado a partir de los testimonios de las personas que los protagonizan.

En los talleres y en el proyecto de extensión universitaria tuvimos la oportunidad de profundizar en algunos de los aspectos que vienen siendo abordados en el marco de una investigación referida a los procesos de salud, enfermedad, atención y cuidado de las/os migrantes de Bolivia trabajadores/as de la horticultura de la cebolla en el sudoeste bonaerense. De esta investigación también retomaremos registros y escenarios etnográficos que nos permitan dar cuenta de saberes, prácticas y representaciones en salud. Específicamente para esta oportunidad nos proponemos sistematizar los relatos de mujeres migrantes que surgieron de conversaciones espontáneas o actividades planificadas sobre los padecimientos y las formas de resolverlos, relatos que rememoran y resignifican tanto los conocimientos aprendidos en Bolivia como los adquiridos en este contexto migratorio local, mostrando una intersección de saberes entre diferentes actores e instituciones sociales: las mujeres migrantes, sus familiares, vecinas/os, las/os curanderas/os, las/os médicas/os, las maestras. Con diferentes posiciones y relaciones de poder.



Desde el inicio de la actividad de extensión e investigación nos fuimos dando cuenta que las cuestiones referidas a la salud, la enfermedad y la forma de resolver los padecimientos serían temas recurrentes en la vida cotidiana en la comunidad y en el aula con las talleristas y las maestras. La salud y la enfermedad son hechos sociales cotidianos que afectan a todos los grupos sociales y todas las personas que forman parte de ellos padecen dolencias y buscan formas de resolverlas y significarlas. Nuestras talleristas y maestras no eran un caso aparte, algunas veces llegaban con resfríos o se ausentaban a los talleres porque estaban enfermas y las maestras o sus compañeras nos contaban sobre lo sucedido. Otras veces llegaban tarde porque debían quedarse cuidando a sus niñas/os o llevarlos a algún control en la salita del pueblo. Ya en el tercer taller, B. llegó tarde porque tenía que llevar a su hija a la salita debido un problema en la vista; en el cuarto taller, I. se ausentó porque llevó a su hija a consultar por la tos que la afectaba y por eso no podía dormir en toda la noche. Y, en el séptimo taller realizado en el 2015, frente a la propuesta de generar un relato de sus vidas cotidianas por medio de la fotografía o de una filmación, N., una de las mujeres que se encontraba embarazada mientras asistía al taller, nos dijo: «Yo quiero contar que voy casi todos los días a la salita» y seguido nos comentó que también quería narrar cómo la trataban algunas enfermeras.

Presenciamos el intercambio de plantas medicinales entre las/os talleristas para tratar alguna dolencia. F. llegó con una bolsa llena de pasiflora que le aconsejaba tomar a H. en infusión antes de ir a dormir. Ella sufría insomnio por el fallecimiento de su marido y aunque su hija estaba terminando sus estudios de enfermera, H., que es devota católica, se encomendaba a Dios para que la ayudara a superar el sufrimiento que le provocaba dolores de cabeza e insomnio.

Además, estas cuestiones que emergieron espontáneamente en las conversaciones cotidianas de los talleres, fueron sistematizadas y trabajadas en actividades precisas. En ellas dialogamos, escribimos y dibujamos sobre ir al médico, a «la salita» o al curandero, el uso de plantas medicinales o remedios caseros, referimos y reflexionamos sobre el derecho a la atención de la salud presente en la política migratoria actual. Los relatos que reseñaremos referirán a aprendizajes obtenidos en sus lugares de origen, pero que son resignificados en el contexto migratorio local, dependiendo de las edades de las mujeres, el tiempo que están en el contexto local, su posición familiar y económica, memorias de diálogos con personas mayores en Bolivia o curadores especializados a quienes se consultó allá o se consulta aquí, según la problemática de salud que se esté padeciendo. Finalmente, esto nos permitirá forjar algunos análisis sobre los itinerarios terapéuticos que siguen estas mujeres que fuimos conociendo en la investigación y en los talleres y cómo articulan consultas, medicamentos, tratamientos de la medicina tradicional y la alopática. Tendremos en cuenta las particularidades culturales de la salud/enfermedad, y le daremos importancia a la búsqueda del sentido que le dan a aquello que las mujeres narran sin generar explicaciones universales a partir de los datos particulares, sino profundizando el conocimiento situado.

## **1. INTERSECCIÓN DE SABERES PARA EL ALIVIO DE LAS DOLENCIAS**

Los padecimientos, la salud y la enfermedad constituyen hechos cotidianos y recurrentes en los grupos sociales, son universales que operan estructuralmente en todas las sociedades, respecto de los cuales, a nivel real o imaginario, los diferentes grupos construyen significados sociales colectivos, siendo una estructura necesaria para la producción y reproducción de la vida en sociedad (Menéndez, 1994). Estos procesos de salud, enfermedad y atención entrelazan el qué, el por qué, el cómo y el quién: las causales de la enfermedad, las formas de atención, los sistemas de significados y la producción de curadores y técnicas. Aunque son estructurales, operan diferen-

cialmente ya que varían histórica y culturalmente. Es decir, las formas de representación, de crear estrategias de acción, de acudir a curadores o las maneras de resolver estos padecimientos no son estructurales, sino que operan en marcos contextuales. Cada sociedad instituye formas diferenciales de representación, atención y cuidado.

Desde una perspectiva antropológica, las formas de atención refieren a las diferentes actividades intencionales dirigidas a aliviar el sufrimiento: que buscan prevenir, dar tratamiento, controlar, aliviar o curar un padecimiento determinado. Existen muy diferentes formas de atención de la enfermedad, que suelen utilizar diversas técnicas diagnósticas, diferentes indicadores para la detección del problema de salud, así como variadas formas de tratamiento e inclusive distintos criterios de curación, lo que nos permite delimitar metodológicamente la presencia de ciertos modelos médicos. Uno de los autores que nos ayuda a leer en clave socioantropológica la realidad latinoamericana es Eduardo Menéndez, quien señala que existe un pluralismo médico que se dinamiza por los conjuntos sociales a la hora de buscar resolver alguna problemática de salud. Menéndez señala la presencia central de tres modelos de atención: el biomédico hegemónico, el tradicional subordinado y la autoatención. Estos no se observan de forma pura y aislada, sino que son abstracciones metodológicas para poder reconocer ciertos rasgos estructurales y reconocer las prácticas de atención. Además entre los modelos existen relaciones de subordinación ideológica y de complementariedad, existiendo una transacción de saberes y prácticas.

En nuestras sociedades latinoamericanas la medicina científica es hegemónica, aunque opera en relaciones dinámicas, de tensión y de hegemonía/subalternidad con los saberes tradicionales y populares, y con curadoras/es reconocidos por las comunidades y autorizados para resolver los padecimientos y los daños a la salud (Menéndez, 1994), donde el modelo biomédico está naturalizado. Frente a esto, la reflexividad antropológica propone una ruptura epistemológica (Bourdieu *et al.*, 1983) que desnaturalice y reponga la intersubjetividad social y de los contextos socioculturales, económicos y políticos en que la enfermedad se produce, se padece y, posiblemente, se resuelve.

El modelo médico, biologicista, individualista, descontextualiza la enfermedad, en creciente medicalización, con relaciones médico-paciente asimétricas y exclusión de la palabra del último. Este modelo se corresponde con la biomedicina moderna occidental y se constituye como la forma «natural» y «verdadera» de abordar la enfermedad, que devino hegemónica por ser reconocida e interiorizada por el conjunto de la sociedad y legitimada al nivel del Estado. En el Alternativo Subordinado, donde al igual que en el anterior, operan conocedores especializados pero esta vez reconocidos por la comunidad, hay una concepción globalizadora de los padecimientos y se reconoce una creciente mercantilización. Finalmente, el Modelo de Autoatención es estructural a toda la sociedad, no operan curadores especializados y es el más rápido y económico ya que consiste en el diagnóstico y atención llevados a cabo por la propia persona o personas inmediatas del grupo, que ponen en juego sus saberes culturales. Aunque también hay una apropiación de saberes biomédicos sobre la base de experiencias previas. Este modelo de atención, según Menéndez (1992), tiene funciones curativas pero, especialmente, funciones económicas:

Ahora bien, debe subrayarse que la extensión y permanencia de los dos modelos no hegemónicos no es producto de resistencias contraculturales, salvo en contados casos; sino que los mismos se mantienen y reproducen por su relativa eficacia, por su reconocimiento social y por ser frecuentemente los únicos con que cuenta una parte de la población (p. 225).

Para poder observar la hibridación de saberes es necesario hacer foco, no en las instituciones de salud o en los curadores especializados, sino en la vida cotidiana de las personas y, justamente, en las personas enfermas, sus estrategias de resolución y las de sus familias. La vida cotidiana es

en donde se presenta una interrelación dinámica, ya que son los mismos grupos sociales los que ponen en vinculación los diferentes modelos médicos en una complementariedad terapéutica. Es también en esta contextualidad que podremos observar la apropiación y el uso de la medicina tradicional y de las prácticas legas por parte de la biomedicina, aunque siempre en términos de subordinación y ocultamiento (Menéndez, 1988; 1994; 2003; 2005).

Esto en parte es significativo debido al proceso estructural por el cual la biomedicina, si bien logró su expansión ideológica, no así su expansión técnica que necesita de los modelos no hegemónicos por ser «frecuentemente los únicos con que cuenta una parte de la población» (Menéndez, 1992, p. 225). Creemos que este planteo es central ya que tensionará con visiones que cristalizan las identidades étnicas de las mujeres con respecto a sus representaciones, prácticas e incluso demandas en el campo de la salud. Muchas veces desde relativismos culturales se esencializan prácticas culturales, como los partos domiciliarios, el uso de medicamentos caseros, las consultas a curadores en los barrios, sin cuestionar las desigualdades y las relaciones de poder que operan en el campo de la salud y el acceso a la atención sanitaria.

Para poder visibilizar estas relaciones y dinámicas transaccionales entre los diferentes modelos médicos, Menéndez (2004) propone partir de la «carrera del enfermo» o «carrera del paciente». Esto implica poner la mirada en las formas en que las personas y los conjuntos sociales siguen trayectorias que pueden ser contradictorias para resolver sus padecimientos. La carrera del enfermo supone describir las diferentes formas de atención a partir de lo que hacen las personas para curarse y no a partir de los curadores.

Otra categoría que resulta interesante es la de itinerarios terapéuticos (IT). Estos son definidos como cursos de acción, conjuntos de prácticas y estrategias destinadas a lidiar con la dolencia, con la finalidad de lograr la curación o el alivio del malestar. Posibilitan comprender cómo los individuos y los grupos actúan cuándo se afrontan con determinadas dolencias, recurriendo tanto en el sector profesional como al «folk». En los IT se recogen tres aspectos interrelacionados: actos intencionales por los cuales los individuos escogen y deciden tratamientos, servicios y sus respectivas prácticas terapéuticas disponibles en la población local, y las redes de interacción por las cuales los individuos desenvuelven acciones para el tratamiento de la dolencia.

Sin embargo, es necesario superar ciertos límites en los estudios de los IT que tienen que ver con pensar la enfermedad/entidad como algo único y singular a través de las diferentes instancias de la vida o abordar el IT exclusiva y excluyentemente en términos de tratamientos y cuidados médicos (Alves, 2014). Por ejemplo, en nuestro contexto etnográfico, superar estos límites teórico-metodológicos supondría estudiar las representaciones de las enfermedades teniendo en cuenta los saberes andinos, como los saberes biomédicos, que frente a una misma entidad —enfermedad/padecimiento— la misma cobra sentidos diferentes aplicando lógicas contradictorias por la misma persona o el mismo conjunto social. Los sentidos van a depender del curador que atiende a la persona, de a quién logre consultar, qué recurso tenga «más a mano» para resolver lo que le está pasando.

Alves (2014) señala que, en el IT, dos esferas de problemas están relacionadas con la búsqueda de cuidados en salud: 1) dolencia como problema que demanda determinados cuidados y 2) posibilidades para elegir acciones y tratamientos, lo que presupone horizontes de expectativas, intenciones y anticipaciones que pueden ser cumplidas o no. La idea de dolencia depende del ambiente en que está situada, según el espacio en que se formula y se cuestiona. Es actuada en cada espacio social y produce nuevas formas de ser: se transforma conforme actúa en contextos específicos. Requiere de los individuos y los grupos sociales nuevos aprendizajes y adquisiciones de habilidades específicas. Por ello, como sugiere el autor, para reconstruir los IT, las narrativas que retomamos de los actores deben vincularse con la observación de los diferentes arreglos de los actores

en la vida cotidiana y en sus relaciones con otros. Aquí resultan centrales las relaciones sociales que las y los actores tienen a disposición como recurso. Passarin (2011) señala que los recorridos que conforman el itinerario terapéutico no se realizan en solitario sino que involucran las redes sociales de los individuos y/o de sus familias y que las mismas pueden afectar positiva o negativamente. Es importante señalar la presencia femenina como central en estas redes de apoyo.

Resulta enriquecedor retomar estas propuestas metodológicas ya que dan lugar a que emerja la contradicción para identificar las formas de atención que intervienen en un contexto determinado, para visibilizar la variedad de articulaciones que los grupos realizan para poder reducir o solucionar sus problemas.

Por ello seguiremos esta perspectiva de análisis para poder leer las articulaciones que se dan en el contexto migratorio de Hilario Ascasubi donde realizamos los talleres con las mujeres migrantes, pero también de las mujeres bolivianas en los otros pueblos cebolleros en los que realizamos trabajo de campo. Ellas utilizan una variedad de recursos terapéuticos y recurren a una diversidad de ofertas en salud, teniendo en cuenta la intensidad y la gravedad de la enfermedad, aunque la autoatención suele ser el primer escalafón, por ser la más económica y de rápida resolución. En la misma se exploran una variedad de saberes que implican el uso de plantas medicinales, medicamentos tradicionales obtenidos en las ferias de la colectividad o la utilización de medicamentos alopáticos.

El siguiente fragmento de conversación con una de las maestras y las talleristas lo mantuvimos durante el segundo taller del 2016, consideramos da cuenta de la hibridación y transacción de saberes que venimos describiendo:

[Comentan que consiguen las plantas del jardín de T.]

F. Para transpirar utilizamos *waliway*, ruda, romero en vapor, te tapas y transpiras.

M. Yo ayer compré unos yuyos en la feria, no sabía qué era, pero para el reuma y la artritis de mi mamá, había uno que vendía todos sobrecitos, yo le compré para mi mamá. Porque también es cierto que después hay que tomarlos. Entonces él decía que la manera de tomarlos no es preparar el saquito y después tirar el yuyito. Sino que vos lo preparás en el termo, echás yuyito en el termo y lo dejás. Mañana volvé a preparar el mate o lo que sea y le agregás yuyo ahí. No tirar el yuyo porque si no, no le aprovechás todo el poder.

F. El sabor.

M. El que lo vendía no era un hombre de acá.

F. Yo el otro día compré para la gastritis, un sobre así. El vendedor me dijo: "Siete días, para siete días, hacé hervir un agua de un litro", y lo tenés ahí para tomar mate o para tomar té [...] me parece que era de Santiago el hombre.

M. Y ahora en las tiendas bolivianas aparte del *mentisan*... también fuimos con mi mamá porque a mi mamá como también le duele todo, pobre, ella prueba... había grasa de iguana

F. Yo me compré también.

M. Dice mi mamá «curar no te vas a curar» porque ella los huesos los tiene mal, pero que te alivia el dolor, te lo alivia. Porque yo el otro día que estuve resfriada, también. Es grasa de iguana, y el otro día fuimos a comprar, hay grasa de mula también.

(Segundo taller, 2016)

En esta breve escena donde aparecen las voces de las/os talleristas, pero también de las maestras que señalan el uso de medicamentos traídos de Bolivia, se puede observar una polisemia de saberes quechua-aymaras y populares que se interseccionan con los biomédicos e incluso se

utilizan antes de la consulta médica, cuando se trata de resfríos, dolores musculares, estomacales o para complementar los tratamientos. Sin embargo, cuando la enfermedad es calificada por las migrantes como de gravedad, por ejemplo, enfermedades crónicas o aquellas que pueden causar la muerte, que necesitan operaciones quirúrgicas, o simplemente las que inhabilitan para el trabajo, el recurso exclusivamente utilizado y sobre el que demandan atención es el biomédico, con sus curadores especializados, sus tratamientos y sus medicamentos.

Montesinos *et al.* (2005) exploraron los itinerarios terapéuticos de jóvenes mineros en la localidad minera de San Cristóbal en Bolivia. En su análisis retoman autores que han trabajado las enfermedades y los sistemas médicos en la zona andina rural como Fernández (1999), Aguiló (1982) y Absi (2003) y señalan que

[...] enfermar y curarse en los Andes es algo sustancialmente distinto de lo que resulta estar sano, estar enfermo y curarse en términos convencionales. Son otros los parámetros considerados por los médicos nativos y por los enfermos en relación con la afección que padecen. Estar sano o estar enfermo depende de otros factores que no son pertinentes en la medicina convencional. Por eso los tratamientos apuntan en la dirección culturalmente pautaada respecto a lo que es definido como la “enfermedad”. (Monecinos *et al.*, 2005, p. 16).

Resulta interesante señalar la diferencia realizada entre enfermedad mítica y enfermedad natural que aparece en las narrativas de campesinos provenientes de la zona andina. La enfermedad mítica se inscribe en el mundo quechua-aymara y refiere a la agresión de un demiurgo, más o menos antropomorfizado, proveniente del espacio hostil o de la Pacha Mama, son seres tutelares que pueden adoptar figuras como aire, formas de animales silvestres o meteoros. Estas producen una agresión permanente a la par al *ajayu* (espíritu en aymara) y al cuerpo, por la que tales demiurgos toman posesión del *ajayu* o lo llevan fuera del cuerpo, dañando a ambos, produciendo la pérdida progresiva de la vitalidad de la persona. Esta enfermedad mítica requiere una curación mítica por parte de curanderos o religiosos, y generalmente se apela a procedimientos de eficacia simbólica para la recuperación del enfermo. Entre las causas que explican la salida del *animu* se encuentran «el susto», «la pena» o «rene-gar», causas que, si bien explican enfermedades míticas ligadas a la pérdida del ánimo, observamos que la mayoría de las veces están asociadas a factores de opresión y situaciones en la vida cotidiana y material de las personas como el migrar, el trabajo, las necesidades económicas, violencias simbólicas, la desigualdad de género. Aunque en los recuerdos de Bolivia también aparecen causas ligadas a daños y males realizados por terceros. Por su parte, las enfermedades naturales, se definen por la lesión a zonas periféricas del cuerpo y no llegan a dañar el espíritu (Motencinos *et al.*, 2005). Consecuentemente esta clasificación de las enfermedades está ligada a la apelación a diferentes curadoras/es, «las enfermedades de los médicos» o «las enfermedades de los curanderos».

En los pueblos de Villarino de donde proviene la población con la que trabajamos no hay hospitales de alta complejidad, solo centros de atención primaria, y dos de los pueblos tienen un hospital de atención secundaria. Para urgencias graves y consultas que requieran mayor complejidad, se deben movilizar al hospital interzonal que se ubica en la ciudad y partido de Bahía Blanca, a unos 100 km de distancia, debiendo reunir recursos sociales, simbólicos y económicos que no todas/os, y no siempre, tienen.

La población local también reconoce la presencia de curadoras/es tradicionales, parteras/os, un huesero y referentes conocedoras/es de la herbolaria medicinal; que en su mayoría son vecinas paisanas de Bolivia. A ellas/os recurren para tratar dolores de huesos, para consultas sobre plantas medicinales, por dolores musculares, para acomodar al feto previo al parto, incluso para pedir curaciones en el marco de la festividad de la Virgen de Urkupiña<sup>4</sup>.

En este apartado buscamos hacer audible las voces y la mirada de las sujetas a partir de reconstruir sus narrativas y también generar un análisis del campo relacional en que se ubican sus prácticas sociales en salud (Menéndez, 2002). A lo largo del trabajo de campo, que transcurrió en diferentes instancias de investigación y de extensión universitaria, pudimos observar que nuestras/os interlocutoras/es evalúan en primer lugar la gravedad del padecimiento que sufren ellas o los miembros del grupo doméstico —generalmente sus hijas/os—. Luego, frente a interpretaciones de la dolencia como conocida y poco grave, realizan un autodiagnóstico de lo que les sucede si lo han transitado con anterioridad, y dependiendo de respuestas previas en las instituciones de salud, evalúan si proceder a la consulta o automedicarse.

Cuando el daño a la salud se interpreta como grave y ya no es una simple dolencia, observamos que las actoras buscan consultar a un/a curador/a especializado/a. La adscripción de ese curador a la biomedicina, a la medicina tradicional o a una religión va a depender de si el daño a la salud y sus causas se ubican dentro de lo que es la enfermedad mística o la enfermedad natural, pero principalmente dependerá de los recursos y de la atención disponible al momento de hacer la consulta. Evalúan si son cuestiones que pueden resolver las/os curadoras/os tradicionales (por ejemplo, hueseros) que tienen disponibles en los pueblos y mediante los cuales obtienen respuestas claras y rápidas, o deben realizar «otro tipo» de controles y terapias. Este no es un proceso lineal, sino que se ponen en juego múltiples recursos a la misma vez. Tenemos presente en el análisis que la misma dolencia se interpreta de forma diferencial en distintas instancias del itinerario terapéutico, sin ser excluyentes para la persona enferma. Aun así observamos una demanda creciente a las instituciones biomédicas, principalmente entre las y los migrantes de segunda generación que ya están más habituadas/os a las consultas médicas y son quienes menos han transitado situaciones desagradables con el personal biomédico<sup>5</sup>. Además, encontramos que cuando se refiere a dolencias de sus hijo/as, las madres son las que se encargan del cuidado y las consultas, prefieren consultar en los centros de atención primaria localizados en los barrios de residencia, cercanos y de mayor accesibilidad.

A continuación, transcribiremos algunas situaciones etnográficas, que nos permiten dar cuenta y visualizar algunas variables anteriormente señaladas en situaciones concretas.

### **1.1. INTERSECCIÓN DE SABERES CON LOS RECURSOS DISPONIBLES**

B. G. fue tallerista durante el 2015, tuvo una participación muy entusiasta y formamos un vínculo propicio para relacionarnos más allá del taller. Ella egresó de la escuela primaria en noviembre del 2015 por lo que en el 2016 ya no debía cursar sus clases en la escuela aunque cuando podía venía al taller de extensión. En este segundo año, nos propusimos visitar a aquellas mujeres que habían egresado de la escuela para ver cómo estaban y conocerlas desde un lugar más íntimo en sus hogares.

Con quien primero nos encontramos fue con B. G. Era de tarde y se escuchaba música andina provenir desde atrás de su casa, en el patio. Había llegado de trabajar en el campo, ágilmente se encontraba cocinando 14 kg de harina en panes para toda su familia (incluso para enviar en encomienda a su hijo que está estudiando una carrera terciaria en Bahía Blanca)<sup>6</sup> y también estaba diseccionando ajíes (locoto).

Luego de conversar, mientras se horneaban algunos panes recorrimos su patio y nos contó sobre las plantas que «hace crecer», algunas de sus propiedades curativas y cómo las utiliza para resolver algunas dolencias cuando no puede comprar medicamentos alopáticos ni consultar a los biomédicos, o bien cuando decide no hacerlo al evaluar los costos materiales —tiempo y dinero—

y simbólicos —discriminación—:

Berro: se hace en té sin llegar a hervir, con limón y azúcar para el hígado.

Toronjil: para enfermedades del corazón, se toma en infusión sin hervir.

Utumpila: se toma frío, con limón y azúcar, para la bilis.

Ajenjo: es buena para la vesícula, se toma pasada por agua.

(Registro de conversación con B. G., Hilario Ascasubi, 4/7/16)

Sus saberes sobre las plantas comenzaron en Bolivia pero también continuaron acá en Argentina, poniéndose en vinculación con diferentes actores que forman parte del campo de la salud. Ella nos comentó que algunas plantas las aprendió a utilizar en Bolivia, como el toronjil, la utumpila o el berro. Otras en la zona migratoria local, como el ajeno, que lo incorporó a sus prácticas de autocuidado a partir de una consulta biomédica. Asistió a un consultorio privado por problemas en la vesícula (ella decía que en el hospital público «no le daban respuesta») donde le recetaron un medicamento alopático en gotas que le proporcionaban de forma gratuita en cada consulta. A partir de la utilización del medicamento, B. G. reconoció su olor y lo relacionó con la planta de ajeno. Como las consultas las realizaba en un consultorio privado, al no poder regresar por cuestiones económicas, conversó con una paisana que «conoce de plantas», ella le recomendó que no se opere de su problema en la vesícula, sino que tome el té de ajeno por 15 días. B. G. realizó este tratamiento y señala que luego de defecar «color grisáceo» se curó.



**Figuras 1 y 2.** A la izquierda B. G. mostrándonos las plantas medicinales de su patio. A la derecha B. G. horneando panes en el horno de barro.

## 1.2. EN BUSCA DEL ALIVIO

A A. G. la conocimos durante el 2014 en el hospital interzonal de alta complejidad en Bahía Blanca, cuando su pequeña hija estaba internada porque tenía una infección causada por una malformación congénita, «un problema de cloaca», lo nombraba ella, en base a lo que los médicos le habían dicho. En los pasillos del hospital, mientras esperábamos que las trabajadoras sociales la pudieran atender, A. G. nos imitó cómo trabajaba arrodillada en el campo mientras estaba embarazada de su hija y las presiones que sentía en la panza causadas por la posición corporal al descolar la cebolla. También nos comentó sobre las náuseas causadas «por los venenos» que se aplican en los cultivos, muchas veces mientras las/os trabajadoras/es se encuentran haciendo labores agrícolas.



**Figura 3.** Mujer descolando cebolla ya arrancada y apilada en un campo.

En el 2015 durante una estadía de tres días en su casa, ella menciona sus preocupaciones por su hija que requiere cuidados intensos y atención constante que se potencian por las condiciones habitacionales, la falta de provisión de agua potable dentro de la casa, la necesidad de lavar cotidianamente y a mano la ropa de cama, las dificultades para transitar por el espacio hospitalario<sup>7</sup>. Se suman las opresiones de género por los enojos que tiene para con su marido porque «nunca para en la casa», no le permite comprar un lavarropas, la obligó a salir a trabajar mientras estaba embarazada, no la acompaña al hospital, y la necesidad que tiene que su hermana viaje desde Bolivia para ayudarla y no lo consigue.

Frente a este entramado de opresión, ella padece constantes dolores de cabeza y de espalda. A. G. refiere que son causados «por renegar». Le «agarran» lo que ella refiere como «arrebatos»: dolores fuertes de cabeza y de espalda que, claramente, tienen que ver con su posición en una interseccionalidad de desigualdades (mujer, boliviana, clase baja, con una hija enferma, quechua hablante, sin estudios primarios completos) en la cual la enfermedad de su hija la potencian y eso se sufre en el cuerpo.

Aunque A. G. considera que encontró sustento y atención profesional —biomédica— para el tratamiento de su hija, ella busca otros medios disponibles y accesibles para aliviar su propio dolor, no sintiéndose a gusto con el hospital y con la psicóloga del Centro de Atención Primaria cercano a su barrio de residencia, a la que dejó de consultar luego de que «la retara» por llegar tarde a los turnos. A. G. nos comentó que para ella es muy difícil mantener la rutina con la psicóloga ya que depende de que su marido llegue a tiempo del campo y quiera cuidar a su niña, o como le sucedió el día que la psicóloga la interpeló, que no llueva ya que no puede salir del barrio porque se inunda.



En un mismo día de estar con ella, presenciamos la variedad de recursos que puso en juego para aliviar su dolor corporal y sus migrañas, interpeándonos a nosotras para colaborar con ella en su itinerario terapéutico que combina la autoatención y el autocuidado con variados elementos de herbolaria, medicamentos caseros y alopáticos, y de saberes populares o especializados a partir de la consulta a curadores tradicionales y biomédicos. Nos pidió que la ayudáramos a realizarse masajes con un aceite que había comprado a una revendedora de productos cosméticos Avon<sup>8</sup> del pueblo, nos pidió que le colocáramos rodajas de papa en la cabeza, también que la acompañáramos a buscar ruda a lo de otra paisana porque quería probar realizarse baños de inmersión para aliviarse. Además, nos comentó que quería contactarse con una curandera que, en otra ocasión, la había aliviado con una terapia de ventosas<sup>9</sup>, y que también tenía la intención de pedirle a una masajista del pueblo que le realice masajes descontracturantes. Ese día tan agotador para ella, también nos comentó sobre otras formas de curar los dolores musculares y de cabeza «con yuyos» como paico o ajeno, frutas como higos, incluso tratamientos caseros con orina que aprendió de curanderos en Bolivia. Al final del día fuimos a la iglesia evangélica a la que asiste esporádicamente y allí lloró la tensión.

### 1.3. IR Y VENIR, ENTRE EL CURANDERO Y EL MÉDICO

Tres veces tuvimos la oportunidad de entrevistar a N. B. Ella transitó por distintas instituciones de salud debido a una larga dolencia que la afectó durante más de nueve años. Buscando un diagnóstico y un tratamiento a convulsiones producido «por un parásito en la cabeza», que era como ella nombraba la enfermedad de la triquinosis porcina<sup>10</sup>. En el proceso inicial de su itinerario terapéutico, consultó al Centro de Atención Primaria de su pueblo y al hospital, pero tomaban los dolores como cefaleas producto de la presión alta, insolaciones o el cansancio del trabajo en el campo, por lo que la medicaban y no le realizaban chequeos más complejos. N. B. señaló entonces que «[los biomédicos] me mandaban a mi casa» y «no me daban importancia».

Intentando sanar, consultó con «médicos de campo» bolivianos y a una curandera argentina. N. B. considera que esta última la curó porque le explicó cómo acceder al hospital y que debía «hacerse ver» con un neurólogo. En paralelo, le recomendó el uso de plantas para evitar insolaciones mientras trabaja en el campo, por ejemplo, utilizando una hoja de acelga entre la cabeza y el gorro de trabajo:

“La presión, presión alta”, me decían [...] nada más, me tomaban la presión y después como no me daban importancia, entonces una señora me dice: “tenés que ir al médico casero, al médico de campo” y me dice “hay un médico en Dorrego, viene, siempre viene” y qué se yo, yo me veía desesperada y agarré y lo consulté al médico ese. Y fue el médico a la casa donde yo vivía, fue a curarme y me dijo que era un mal que me habían hecho, una vez me sacó, no sé, 400 [pesos], me quedé sin nada.

P. Y este médico, ¿quién te lo mandó?

N. B. Una señora.

P. ¿Era paisana?

N. B. Sí, y yo hice caso y después [...] me sentía bien y al otro día de vuelta me agarraba lo mismo. Después vine para acá para el Sauce y había otra señora, me dice: “Te duele mucho la cabeza porque capaz que es el hígado”, me dice: “Por qué no te vas a medir acá, me parece que hay una señora en Cerri”, dice: “Ella no te cobra”, me dice. [...] Yo gracias a esa señora me curé. Yo vine a lo de ella y le conté cómo era mi situación, ella no sé si le dicen L. G. Ella yo fui y le

conté, entonces ella me dice: “Mirá, querés que te diga una cosa, vos no todo, la enfermedad que vos tenés no es para que te hagas”, dice, “para que estés dando tu plata a los médicos del campo”, dice, “por qué no dejás para dar de comer a tus hijos”, y esa señora, ¿sabés cuánto me cobró? Dos pesos me cobró, ¡dos pesos! Y me dice: “mirá, hacemos una cosa, empezamos por el oculista”, dice. “Andate vos, sacá turno para el oculista y del oculista ya seguí por el —cómo se dice, el de la cabeza— neurólogo”.

P. ¿Ella te decía que vayas a sacar turno?

N. B. Claro, “Vos empezá por la oculista”, me decía, “porque la enfermedad que vos tenés no es para los médicos del campo, ni que te hicieron algún mal ni nada”. “Andate al doctor”, y yo le hice caso a la señorita, entonces me fui, y me fui. Ella me midió y todo. Entonces andaba más tranquila. Pero yo lo hice lo que ella me dijo: “¿Ya fuiste a sacar turno?”. Fui a sacar turno, hice todos los pasos, encontré un doctor. [...] Y ahí me curé, gracias a la señora esta que me ayudó.

(N. B., nacida en Tarija, 2014)

A N. B. la entrevistamos nuevamente en el 2015, ella ya no sufría convulsiones, pero en el 2016, cuando la volvimos a ver, sintió nuevamente mareos y fuertes dolores de cabeza. Dijo que se sentía «como zombi» por lo que una vez más sacó turno al neurólogo. Sin embargo, no llegó a la consulta porque seis días antes ya comenzó con convulsiones. La internaron y luego le realizaron estudios médicos y reiniciaron el tratamiento. Una vez estable, para continuar trabajando en el campo, el médico le recomendó que se automedique con el medicamento patente<sup>11</sup> Tafrol<sup>12</sup> antes de salir a trabajar y que cuatro horas después se medique nuevamente: «Me dijo que no me iba a hacer mal». N. B. actualmente combina el uso de la hoja de acelga bajo el gorro recomendado por la curandera y el medicamento analgésico y antiinflamatorio recomendado por el médico.

Sobre la base de esta experiencia, N. B. también convenció a sus hermanas para que tuvieran sus partos en el hospital, al que no querían ir por desconocimiento y temor. Su sobrina había nacido con una malformación que consideraba producto del uso de agrotóxicos en el campo, por lo que hoy en día consultan y transitan asiduamente por el sistema biomédico. Este ir y venir por el sistema biomédico —tanto privado como público—, frente al «no me prestan atención», podemos encontrarlo en otros itinerarios terapéuticos, como en el relato de N. M., otra entrevistada que tuvo una parálisis facial. N. M. consultó no solo en el hospital local y en el interzonal, sino que también viajó a Bolivia para ir al hospital donde trabaja su sobrina, al tiempo que visitó a un curandero especializado y trajo «yuyos» para continuar con su tratamiento en Argentina.

#### 1.4. LA CONSULTA MÉDICA

Durante el 2014 tuvimos la oportunidad de entrevistar a quien, en ese momento, era la directora del hospital de segunda complejidad de uno de los pueblos rurales. La doctora nos comentó que no solo observaba que sus pacientes —principalmente mujeres bolivianas— hacían uso de medicamentos caseros, sino que ella misma también propiciaba y valoraba actividades dirigidas a la autoatención para algunas dolencias. Ya sea por medio del uso de medicamentos caseros o medicamentos tradicionales, el objetivo era menguar las consultas inmediatas al hospital, que muchas veces considera innecesarias. Según su criterio, muchas consultas pueden resolverse por medio de la autoatención dentro del grupo doméstico o comunitario, como así también consultando a curadores tradicionales de la barriada.

De las formas de curar, lo que seleccionan para curarse o para cuidarse es lo que llama la atención, por lo menos a mí me llama la atención. Esto de venir y pedir tantos medicamentos es asombroso. Y a veces pasa que hasta se hace como una especie de enfrentamiento, porque vos decís: “Pero no necesitás...”. Me llama la atención porque, en realidad, uno a veces espera que sean ellos los que vengan y nos enseñen a partir de preguntas reflexivas que podemos hacerles: “Bueno, ¿cómo curas..., cómo trataste esto en otras oportunidades?”. Y no, ¿viste?, ya vienen con la receta. Y cuando vos le decís: “No, pero mira, te hacés vapor o, qué se yo, te tomas una sopa de pollo si estás resfriado”, te miran como diciendo: “No, si yo estoy buscando el antibiótico”.

[...] Consultas banales, millones. Cayeron dos mocos y traen el chico a la consulta, y vos le decís: “Pero ¿para qué lo traés?” Yo le pregunto: “¿Qué hacés vos en estas condiciones? ¿Qué hacía tu abuela? ¿Qué hacía tu mamá?”; “Me hacía vapor con eucalipto”; “Hacé lo mismo. Mira cómo estás vos, sano, vivo. Hacé lo mismo”. ¿Viste? O tosió una vez a la noche, al médico corriendo.

[...] “Doctora, fui al curandero.”; “Está bien, ¿qué te dijo?”. Yo por ahí presto un poco más de atención o les doy pautas de alarma con los bebés, que no les den té, que no les den determinados yuyos [...] Pero cuando me dicen: “Bueno, fui al curandero.”, yo digo: “Está bien, bueno, buenísimo”. Algunos vienen y me... ¿viste?, como que les cuesta, entonces termino yo adelantándome: “Fuiste al curandero”; “Sí.”; “Bueno, está bien. ¿Y te mejoró?”; “Sí.”; “Ah, listo, ya está, o sea, hasta acá llegué yo”.

(Entrevista con M. S. C., médica directora de hospital, Mayor Buratovich, 15/8/14)

Además, la doctora nos comentó que, por intermedio de una maestra de adultos, las mujeres del pueblo le preguntan por el uso de las plantas medicinales que utilizan, con el objetivo de corroborar si sus saberes son correctos:

[La maestra me dice:] “Estas preguntas me las hacen las alumnas para la doctora”. Y yo le digo: “¿Por qué no vienen ellas?”. “Mmm —me dice—, porque prefieren que sea yo la intermediaria, que te traiga las preguntas, porque en realidad tienen que ver con remedios caseiros”. En realidad, todos los medicamentos son tomados de la naturaleza, pasa que después la industria los altera demasiado, pero en realidad la base de todo lo que se usa para curar está tomado de lo que viene de la naturaleza, de lo natural. Entonces, las que sabían escribir, me preguntaban si, por ejemplo, podían usar la pasionaria para problemas de nervios, la manzanilla, eh, bueno, había un montón de plantitas que ellas tenían, que ellas cultivaban inclusive, y me preguntaban si se podían tomar para curarse determinados problemas de salud. Y yo le decía a M.: “¿Qué piola esto, qué bueno que sigan recurriendo a estas cosas! Que no recurran, de repente, ¿qué se yo?, a un ansiolítico, un Clonazepam, un Rivotril<sup>13</sup>”. Y me dice: “Pasa que tienen temor a veces de ir al médico y decirle ‘Mirá, yo la verdad que me curo con esto, no con lo que vos me das’”. Entonces, por ahí, depende el canal de diálogo que vos logres, de comunicación, se atreven o no se atreven. A mí, a veces, me enseñan muchas cosas porque vienen y ¿qué se yo?, me dicen... Usan una especie de parche con orificios, que son como de la tela de las Curitas, ¿viste? Así, los pegan. Las primeras veces que los veía me costaba preguntar, como para que no fuera chocante para ellos: “¿Qué tenés puesto?”, como para que no lo sintieran como que los reto. “¿Qué estás haciendo?”. Hasta que, bueno, por ahí me empecé a animar a preguntar y me respondían: “Bueno, no, lo usamos para calmar los dolores”. Por ahí venían con colgantes con un colgante con un trozo de tela deshilachado:

“Eh, bueno, ¿para qué es eso? ¿Por qué tenés eso? ¿Es un adorno? ¿Por qué es?”; “No, porque con esto como que alejo —no sé, qué se yo, ¿viste?—, si me duele el pecho, si me oprime el pecho, alejo la posibilidad de que pase algo.

(Entrevista con M. S. C., médica directora del hospital. 15/8/14)

Desde una mirada relacional, es posible analizar cómo aparece en los relatos de las mujeres su búsqueda por resolver los padecimientos poniendo en interrelación los recursos terapéuticos a su alcance. Se mueven entre prácticas de atención biomédicas, alternativas y de autoatención, según el panorama de recursos terapéuticos que disponen en cada momento y lugar, la efectividad de las respuestas, las redes sociales y actores con los que cuentan, los recursos económicos y, por sobre todas las cosas, la evaluación de la gravedad del padecimiento que sufren.

Este entramado de condicionamientos dinámicos se pone en diálogo con la posición estructural de la sujeta o el sujeto que sufre el daño a su salud, la condición laboral en la que se encuentra, la disponibilidad de tiempo o dinero para realizar la consulta, el momento de la migración en la que se encuentre, el momento del ciclo del grupo doméstico, la confianza en la institución biomédica, el conocimiento o desconocimiento de la dolencia que sufre, las redes sociales disponibles.

La pertinencia del abordaje relacional de proceso de salud, enfermedad y atención (PSEA) está en la interrelación de actores con pautas y valores particulares que tienen efectos directos en la salud, por la búsqueda de tratamientos, el cumplimiento de actividades terapéuticas y la obtención de recursos (humanos, económicos, materiales) relacionados con el restablecimiento de la salud (Menéndez, 1994, 2002; Enríquez Rosas, 2000; Bronfman, 2001 citado por Passarin, 2011).

El abordaje relacional permite comprender la interrelación que existe entre los recursos disponibles movilizados por actores muchas veces atravesado por procesos estigmatizadores. También puede llevar al conocimiento de los rechazos y las dificultades que afrontan los grupos étnicos, de las decisiones que van tomando, las articulaciones que generan con los recursos que tienen disponibles y los entramados de poder en las comunidades mismas.

A nosotras, esta perspectiva transaccional aplicada al PSEA nos permitió relevar las trayectorias de complementariedad terapéutica puesta en juego por las/os migrantes dependiendo de la situación en la que se encuentran, cómo significan su padecimiento, el conocimiento previo de los síntomas y su gravedad, teniendo como eje transversal la cura del sufrimiento y las respuestas que van teniendo desde los diferentes curadores e instituciones. La consulta a las instituciones biomédicas y sus curadoras/es es un camino que suele iniciarse ante el daño a la salud, pero que, frente a las dificultades en el acceso y la atención, se complementa con otras prácticas de autoatención y curadoras/es tradicionales.

El PSEA está determinado por las condiciones y relaciones sociales que impactan en las diferencias y las desigualdades sociales. El enfoque relacional puede dar cuenta de las respuestas a los padecimientos desde una posición de complejidad, al considerar los contextos de desigualdad y de pluralismo médico que intervienen en términos no tanto de consenso sino de tensión y de disputa. Las personas generalmente demuestran un interés en consultar a curadores biomédicos, sin embargo, en tanto operan procesos de discriminación y estigmatización por los que las/os migrantes tienen restricciones en el acceso a la salud, existe una vuelta a la automedicación o la consulta a curadores tradicionales, representando los padecimientos como «algo que los doctores no pueden curar».

## 2. IR AL HOSPITAL Y A «LA SALITA»<sup>14</sup>

En los talleres hicimos actividades y conversamos sobre experiencias de atención en las instituciones públicas de salud de las cuales la mayoría de las/os inmigrantes limítrofes son usuarias/os. También hicimos observaciones en hospitales y salas médicas y realizamos entrevistas etnográficas donde buscábamos relevar específicamente experiencias de atención y acceso a las instituciones biomédicas y las interacciones que en ellas se dan con el personal de salud.

Las personas migrantes traen consigo diferentes saberes, valores y experiencias referidos a la salud, la enfermedad y su atención, lo cual tiene influencia en las interacciones con los servicios de salud. Asimismo, el personal de salud es portador de prejuicios, estereotipos y estigmas sobre las personas migrantes, específicamente de Bolivia (Jelin *et al.*, 2006), que muchas veces condiciona negativamente la atención y el acceso.

En las y los migrantes, pudimos dar cuenta de que existen diferentes representaciones sobre el hecho de atenderse en instituciones biomédicas, lo cual muchas veces está relacionado con las generaciones a las que pertenecen las mujeres y varones migrantes, si son de primera o segunda generación. Lo generacional se vincula con las experiencias previas en servicios biomédicos, ya sea en sus lugares de origen o en Argentina, condicionadas por diferentes coyunturas políticas, donde las leyes migratorias asociadas a la asistencia sanitaria planteaban lógicas opuestas de exclusión/inclusión. Esto derivó en vivencias diferenciales de las mujeres en los hospitales y en los centros de atención primaria (CAP), con el personal de salud o con las/os administrativos de dichas instituciones.

En la última década ha cambiado la ley migratoria. Se derogó la Ley Videla, sancionada en 1981 durante la última dictadura militar, que restringía el acceso a la salud pública a migrantes en nuestro país y que favorecía el desarrollo de prácticas discriminatorias, estigmatizantes y excluyentes en el contexto de la salud pública por parte del personal sanitario, quienes eran interpelados a denunciar la condición migratoria de sus pacientes. A finales de 2003, se derogó esta ley de política migratoria, n.º 22439, la «Ley Videla», y fue reemplazada por la nueva Ley de Política Migratoria n.º 25871, reglamentada por el Decreto 616/2010. A partir de la misma, se establece que la salud es un derecho que no se puede negar a nadie, por ello se debe brindar el acceso a la salud y a la información a todo ser humano (Jelin *et al.*, 2006).

Sobre este aspecto, se relevó en las entrevistas que algunos profesionales del campo de la salud refieren a que la situación con la población migrante limítrofe hace ya algunos años que «está cambiando». Sin embargo, las prácticas cotidianas en las instituciones no dejan de estar teñidas de presupuestos racistas que valoran negativamente y como un problema al migrante boliviano por su vinculación con lo aborigen, salvaje, inculto e indolente, que solo se valora positivamente en términos del trabajo que vienen a realizar en el campo (Benencia, 2004; Holmes, 2004 y Pizarro, 2013) o bien porque «inundan las instituciones públicas que tienen recursos escasos». Los problemas de discriminación social y comunicación con el personal de salud son recurrentes y señalados en diversos trabajos académicos con investigaciones etnográficas (Jelin *et al.* 2006; Goldberg, 2010).

En el 2016 conocimos a H., una tallerista que no había participado durante el 2015. Ella nos contó que su hija trabajaba como enfermera en la sala médica del pueblo y que sus paisanos querían atenderse con ella, porque «la conocen» al ser de la comunidad de migrantes, lo que les brinda seguridad y confianza. Por su parte, encontramos que las mujeres adultas mayores rememoran experiencias desagradables que son reinterpretadas y resignificadas por vivencias contemporáneas de ellas mismas o sus paisanas más jóvenes, quienes demandan la atención pública y se encuentran a gusto con las diferentes respuestas que han tenido. A este respecto, consideramos

que tuvo un protagonismo central el cambio legislativo del 2003, que impactó en las prácticas sociales. Además, otra cuestión que tuvo fuerte impronta a la hora de relatar las primeras consultas hospitalarias en el contexto local es que en Bolivia muchas de estas mujeres no habían ido a hospitales. En el primer taller, surgió una conversación en la cual nos contaron sobre algunos accidentes que ocurrían en el campo trabajando la cebolla. Al escuchar que solían consultar a médicos privados, les preguntamos si iban al hospital público, a lo que nos respondieron que al principio les daba miedo o que no disponían de movilidad y que, al vivir en el campo, lo resolvían «utilizando yuyos»:

C. Antes sí, daría miedo, vienes de tus pagos y vienes aquí y tienes que ir al médico.

P. ¿Allá no se iba al médico? ¿O sí?

C. También se iba, pero del campo, lejos queda el médico. No había movilidad. Cuando había tren sí había, pero si te agarra de noche, ¿en qué vas a ir? Horario tenía a las dos de la tarde o a las tres.

P. Más vale había alguien en la familia que sabía cómo ayudar o... ¿cómo hacían?

C. Algunos así, con yuyos nomás antes. Así nomás.

(Segundo taller, 2015)

Como las conversaciones que mantuvimos durante el 2015 referidas a la atención en las salitas y en los hospitales fueron recurrentes y cuando les propusimos hacer un relato en video o fotográfico sobre algún aspecto de su vida cotidiana, algunas de ellas mencionaron que querían contar que iban todos los días a la sala y cómo era el trato allí. En el 2016 realizamos una serie de actividades referidas a estos temas y problemáticas, puntualizando en el derecho a la atención en salud y en las situaciones que pueden darse en la sala de espera en una unidad sanitaria. La mayoría señaló no conocer la política migratoria pero que sí las/os atienden, aunque bajo relaciones de marcada asimetría a partir de las cuales perciben que no les brindan la atención requerida, que las despachan rápidamente o no les explican claramente los diagnósticos y tratamientos.

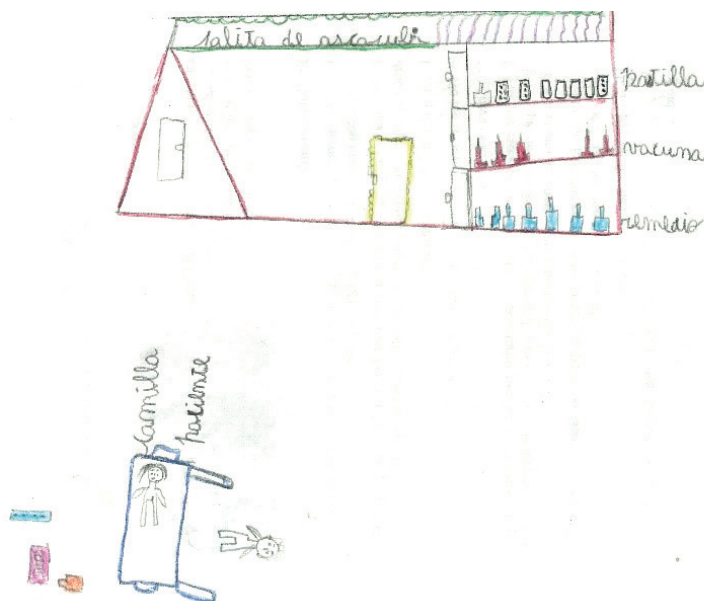


Figura 4. Dibujo realizado por un tallerista, 2016.

Jelin y Grimson (2006) señalan que existen tres cuestiones por las cuales las/os migrantes provenientes de países limítrofes son discriminadas/os en las instituciones de salud pública en nuestro país, donde rige un sistema etnocéntrico: dificultades administrativas para lograr la atención, actitudes racistas y discriminadoras por parte de los prestadores y diferencias de nacionalidad que afectan las relaciones en el sistema de salud. La relación médico-paciente de por sí es una relación desigual y vertical pero en este caso los migrantes limítrofes aparecen como «el otro» diferenciado y con características propias (lenguaje, vestimenta, costumbres) y rasgos fenotípicos determinados, lo cual algunas veces conlleva a que los profesionales afirmen que la asistencia de extranjeros a las instituciones médicas argentinas es abusiva. De acuerdo con esta postura, las/os migrantes de origen boliviano serían las/os más problemáticas/os, más aun en el caso de las mujeres, ya que funciona la «peligrosidad en potencia» no solo de parir a sus hijas/os en la sociedad receptora, sino incluso de asentarse con sus familias de forma permanente (Baeza, 2013) Por ello, a la cuestión étnica se le suma la cuestión de género y la clase social, acentuándose si son pacientes migrantes de bajos recursos. En otras oportunidades surgieron algunos relatos sobre experiencias de discriminación en las instituciones que las mujeres asocian a su acento o dialecto usado, nacionalidad o color de piel:

R. Hay muchas enfermeras que no deberían estar, no tienen paciencia.

N. Si sos calladita, nunca decir nada, se me aprovechaban.

S. Y otra cosa. Que discriminan mucho a los bolivianos. porque sos morochito, porque sos más negrito; a veces no pueden pronunciar bien las letras, no pueden hablar porque tienen otro idioma. Yo he visto que los han discriminado mucho.

N. Yo antes todo lo que decían me callaba. Pero ahora no, yo aprendí.

(Séptimo taller, 2015)

Las mujeres bolivianas se vuelven objeto de representaciones estereotipadas asociadas a características culturales, tales como la forma en que se expresan o su capacidad de oratoria; su vestimenta; su procedencia rural; cuestiones como el nivel educativo; o aspectos físicos. A estos rasgos se les atribuye un significado negativo, y sustentan discursos y prácticas discriminatorias y estigmatizantes que muchas veces derivan en sentimientos de vergüenza, silenciamiento y ocultamiento de la pertenencia étnico cultural, reforzando a la vez las visiones peyorativas. Las mujeres afirman que también son discriminadas por su condición de mujeres. Como dijo una de las talleristas «de alguna u otra forma la ligan las chicas»:

R. También, de alguna u otra forma la ligan las chicas, pero es más hacia las bolivianas. Yo lo he visto cuando llevé a operar a mi vieja por el tema de la vesícula, porque le estaba por explotar. Mi mamá aguantó todo un día con sueros, con todos los dolores, ya no aguantaba más. Yo veía que estaba sufriendo y hablé con el doctor; le dije “si no me la operás vos, yo quiero a hablar con el director”, y empecé a hablar. Y había otra que estaba hace dos días atrás, no daba más; no sé qué le pasó a esa señora. A mi mamá la operaron porque yo empecé a llorar y a decir que quería hablar con el director, que quería hablar. Y a la media hora la persona la alistó a mi mamá y la operaron. Pero no la querían operar.

N. A mí me retaban las enfermeras: “Sos tonta”, me decían.

P. ¿Por qué?

N. Me faltaban unos días para tener al hijo. Y me hacían volver de vuelta otra vez cada día. Iba, volvía, nada. Me decían: “¿Cómo te abriste?”, “¡Ahora vas a esperar!”.

R. Acá en la sala me hicieron lo mismo. Yo fui a la sala y una de las enfermeras me dijo: “¿Cómo

te abriste de piernas?, así, ¡aguántatelas a las contracciones!”. Y mi mamá, que había ido conmigo a la salita, le dijo más alto: “¿Y vos nunca te abriste de piernas?”. Nunca más me dijo nada. (Séptimo taller, 2015)

La perspectiva de género puede ser un lente desde el cual leer las relaciones médico-pacientes migrantes por ser las mujeres quienes mayormente consultan por ellas y por sus hijas/os, y quienes cuidan de las personas mayores, enfermas o con alguna discapacidad en sus familias. Además, por ser un agravante de la relación desigual y discriminatoria. Finalmente, es interesante que sean las mujeres migrantes quienes también, mayormente, reclaman por la atención consciente y respetuosa del personal biomédico, así como también demandan que la atención no se quede en superficiales chequeos de rutina para despacharlas prontamente:

H. Yo varias veces choqué con las enfermeras. Te ponen el termómetro, pero una no va siempre porque tiene fiebre; es porque le duele la gargantita o, por ahí, la cabeza, o tiene algo. O tiene algo así en su bracito, y vas y te ponen el termómetro; y si no tiene fiebre te mandan para tu casa. Y dicen así: “No tiene nada, mamá”. Así te dicen en la sala. Y vos te tenés que pelear con las enfermeras porque no te la quieren a atender bien. Para los medicamentos de los chicos que no te quieren dar y que ahí, en la sala, hay. Y no te quieren dar. Te tenés que pelear, tenés que hablar con un encargado que esté por encima de ellos ellos porque, si no, no te quieren dar.

(Séptimo taller, 2015)

M. Vas a la sala, pero te dan inyecciones, para todo te dan inyecciones [se ríe]. Te ponen enseguida un inyectable.

H. A veces no nos quieren atender los médicos; a veces, no sé, uno va al hospital, a la salita y lo despachan a uno enfermo, entonces uno tiene que ir a su casa, hacerse remedios caseros para curarse y a veces depende de quién está, si las enfermeras son buenas o no.

M. Ellos se quejan mucho [dice la maestra] que por ahí le dicen en la guardia “esto no es una urgencia” y lo mandan para la casa. O porque están a la madrugada haciendo cola

(Quinto taller, 2016)

Además de las situaciones referidas a la discriminación que calificaron como problemáticas que limitaban el acceso a la atención en salud, también refirieron a cuestiones de índole administrativa, como los horarios para los turnos y la escasez de los mismos, que tensionan con la vida cotidiana que llevan adelante diariamente en relación con los horarios laborales en la agricultura, la crianza de los más pequeños o la organización familiar:

M. Ellos [dice la maestra] están a la madrugada haciendo cola.

A. A la una de la mañana.

M. Pero te terminás enfermado más. Una chica, J., que tenía problemas del corazón, ella se quedaba esperando, a las doce de la noche, sentada en la plaza. Llegás y, por ahí, para análisis tenés tres turnos; ya si llegaste cuarta, ya está, te fuiste. Esperando toda la madrugada para nada.

H. No se puede. Después me dijo una señora: “¿Sabe qué, señora? Váyase; hágase un tecito, échele mucho orégano, échele miel de abeja, y tómesele”.

P. ¿Quién te lo dijo?

H. Una señora que me crucé. Porque yo no podía respirar, estaba afectada, no sabía qué hacer.



Ya me iba a ir a Luro. Yo decía: “Porque mirá que estoy mal, no puedo respirar, tengo la presión alta, estoy con tratamiento; por favor, que me vea la médica; si me reta no hay problema”. Pero me respondían: “No, váyase a su casa, hágase vapor”, y yo venía respirando por la calle... Y no fui a reclamar más nada.

(Quinto taller, 2016)

R. A las personas [bolivianas] les dicen en la salita que no hay más números y después pasa que viene un pariente o alguien conocido y le dan número.

A. O también estás desde las tres de la mañana, o las dos, o las cuatro y algunos llaman por teléfono y se los dan, y, por ahí, uno llama por teléfono y no te lo dan. Y a otros sí.

(Quinto taller, 2016)

Estas dificultades en el acceso y la atención al sistema de salud público, muchas veces conlleva a que las/los migrantes opten por la medicina privada o por complementar la biomedicina con la autoatención y la medicina tradicional por estar más al alcance y dar respuestas más rápidas. Por otro lado, frente a las ideas naturalizadas que le atribuyen a la persona migrante la responsabilidad sobre la demora en la consulta médica o bien la falta de adherencia al tratamiento, resultó novedoso un dato recabado en las entrevistas. Según afirmaban las/os entrevistadas/os, es el mismo personal biomédico quien recomienda el uso de tratamientos y medicamentos caseros dentro de la esfera de la autoatención en el hogar y la comunidad.

### 3. PROBLEMÁTICAS DE SALUD ASOCIADAS AL TRABAJO

Las/os talleristas son trabajadoras/es del sector cebollero en los pueblos rurales del sudoeste bonaerense, donde la producción de dicha hortaliza se incrementó a partir de los años noventa tanto para la venta en el mercado interno como para su comercialización al exterior, principalmente a Brasil. Este crecimiento estuvo acompañado por un aumento de las personas migrantes procedentes de Bolivia a la zona, constituyéndose en la mano de obra principal para su producción. Sin embargo, las trayectorias migratorias de las personas con las que trabajamos están marcadas por su relación con el trabajo en otros cultivos estacionales, tales como el ajo, la zafra de la caña de azúcar, el algodón, la manzana, la vid en diferentes provincias de nuestro país<sup>15</sup>.

Las condiciones en que se desarrollan los procesos productivos de dichos cultivos —en nuestro caso, el trabajo en la cosecha de cebolla—, generan un alto desgaste somático: se realizan a la intemperie; con uso de químicos sin protección; lejos de los centros urbanos; sin transporte público; y sin las condiciones de seguridad e higiene requeridas, como agua potable, baño químico, lugar de descanso o elementos de protección corporal. Asimismo, se trata de trabajos no registrados y sin aportes previsionales, lo que tiene efectos sobre la atención de la salud, ya que por esa razón llevan a cabo tratamientos en caso de enfermedades, dolencias o accidentes graves provocados durante su actividad laboral. Son muchas las horas de trabajo que deben mantenerse activas/os y muchas veces sin sentir hambre, para lo que utilizan coca, coquean para mantenerse despiertas/os y enérgicas/os. En el marco de un taller en el que nos dedicamos a dialogar, escribir y dibujar sobre el consumo y la valoración de la hoja de coca, uno de los asistentes, F., ofreció la siguiente síntesis: «Si no hay coca, no hay fuerza».

En cuanto al desgaste corporal, las marcas producidas por el trabajo también son muchas y diferentes, según cuál sea la labor que se realice en el campo. La principal fuente de trabajo es la

labor en la descolada. Esta se realiza en una posición arrodillada, algunas veces durante más de diez horas, lo que provoca efectos negativos en las rodillas, en las caderas y en las manos por los cortes que deben realizarle al tallo y la chala de la cebolla. En ocasiones, las manos terminan con daños en la piel debido a cortes producidos por la cuchilla, más cuando son principiantes y no son «guapitas» (con experticia y destreza). Además, cuando se descola, se está muy cerca de la pila de cebolla que puede ocultar arañas o víboras, las cuales provocan picaduras con efectos nocivos.

Hemos registrado que aquellas/os que «no son guapitas/os», es decir, que fueron empleadas/os recientemente en el sector cebollero, sufren un dolor muscular, luego de un día intenso de trabajo en la descolada<sup>16</sup>, por el que se les hincha la muñeca por superposición de tendones. Le llaman «el ratón», señalando que «te agarra si trabajás con pereza». Otro efecto del trabajo intenso, especialmente para la arrancada, que conlleva mucha fuerza e inclinación total del torso, es el hormigueo en las extremidades por las posiciones corporales. Para estas dolencias corporales, suelen utilizar un medicamento tradicional traído de Bolivia que tiene forma de ungüento, se llama *Dolorsan* y lo consiguen a precios accesibles en las ferias bolivianas o en locales atendidos por sus paisanas/os. Esto lo valoran porque les permite “recuperar el cuerpo” y continuar saliendo en la cuadrilla<sup>17</sup> al día siguiente.

F. narra un accidente que tuvo en su mano mientras se encontraba descolando cebolla con la máquina descoladora para un campo:

F. Me la querían cortar ahí [Nos señala los nudillos de su mano izquierda]. Estaba todo destrozado, hueso, todo, todo. Entonces yo fui al hospital, diez mil dólares me costó.

P. ¿No fuiste al hospital público?

F. El doctor R. P. me dijo: “¿Querés ir a lo barato o a lo caro?”. Porque estaba todo destrozado, eso me dijo. Y yo dije “bueno, yo quiero recuperar la mano”, y de aquí nomás el doctor llamó al doctor de allá y me llevó el patrón; cuando yo llegué, ya le estaba operando. Me lavaron un poco las manos, ya me internaron. Después ya le costó al doctor preparar, me hicieron dormir y me ataron bien para atrás (Segundo taller, 2015)

Cuando se embolsa la cebolla descolada también se hacen esfuerzos para levantar las bolsas de 20 kg. Las mujeres se deben agachar y levantar sucesivamente para juntar las cebollas según tamaño y embolsarlas, lo que muchas veces origina hernias y dolores de ciático. Estos efectos también se producen en la labor de la escardillada y de la arrancada, que son trabajos que se realizan caminando, pero con el torso constantemente agachado para llegar al suelo y arrancar los yuyos en la escardillada o las cebollas en la arrancada.



**Figuras 5 y 6.** A la izquierda, A. descolando cebolla. A la derecha, dos mujeres juntando y embolsando la cebolla ya descolada y seleccionada por ellas.

Estas tareas se llevan a cabo al aire libre en temporadas de mucho calor y/o mucho frío, con temperaturas extremas. Durante el verano, son comunes las insolaciones y deshidrataciones. En invierno, neumonías y dolores de hueso, reumas, artritis, provocadas por la humedad y el frío, que algunas veces se busca menguar colocando una colchoneta entre las rodillas y la tierra o prendiendo una fogata al lado de la pila de cebolla. Esto también se realiza en verano para ahuyentar los «moscos».

No hay que descartar el hecho que en los campos donde se realiza el trabajo se utilizan fertilizantes, herbicidas y fungicidas. Esto puede traer consecuencias de las más variadas. Algunas veces, el tractor que aplica los agrotóxicos hace su pasada antes que la cuadrilla de trabajadores llegue para hacer sus labores, y otras veces, al mismo tiempo en que la cuadrilla se encuentra trabajando, lo que deriva en intoxicaciones. Además, quienes son tractoristas o fumigan con mochila también sufren intoxicaciones agudas y graves, con efectos a corto y largo plazo, por el tenor tóxico de los productos, por la recurrencia con que se realiza dicha labor y por la escasa utilización de elementos de protección.

N. Él iba fumigando, llevaba así [muestra que con las manos hacia adelante llevaba una especie de manguera y en la espalda, una mochila]. Él iba fumigando así, por delante, y se mojó todo con veneno. Lo que iba mojando, así iba todo [señala su cuerpo]; entonces se mojó la ropa, todo, y salió a la orilla todo, ¡todo rojo estaba! Le digo: “¿Qué te pasó?!”. Me respondió: “Traeme la ropa”. Pasaba un canal con agua y se fue a bañar [al canal] y le dolía la cabeza, estaba como descompuesto, y ahora cada vez que agarra esos químicos, así como que enseguida le agarra dolor cabeza y la piel no mejoró no mucho. Pero estaba descompuesto y no fue ni al hospitalito, nada.

P. ¿Se ponían algo o usaban la ropa común?

N. Con la ropa del trabajo [pantalones, camisa, gorro]

(Entrevista a N. B., 12/3/2014)

P. ¿Los médicos te dijeron por qué es esa enfermedad que le agarró?

N. Porque aquí trabajamos. Directamente, cuando era chiquito yo lo dejaba ahí, también en los patios, también hay medicamento para que mate a los yuyos [estacionan las máquinas cargadas de agrotóxicos en los patios de las casas].

P. Ah... Dicen que eso que puede ser veneno.

R. ¿Qué remedio es?

P. También puede ser que, cuando uno va a trabajar, come tierra (por el viento) y puede ser de eso, no te das cuenta. También en los galpones, no te das cuenta y absorbés.

N. Sí, yo iba; cuando estaba embarazada de él, yo iba.

H. Ahora es diferente, viene con mucho químico el “mata yuyos”. Por ahí, a veces uno llega cansado, y ni te bañas y le das aquí la teta, y bueno...

N. Si no te bañas, también es.

M. Llegan re tarde y desde las cuatro de la mañana.

R. Y levantarse a hacer la comida.

N. Llegaba y ya iba calentando la olla y me bañaba, pero también hay que cocinar... Y ellos van a comer, no me esperan. Yo me iba a la escuela.

P. ¿Estabas embarazada en ese momento?

N. Sí.

(Séptimo taller, 2015)

Como se puede observar en la conversación citada, el trabajo con agrotóxicos se vuelve doblemente nocivo cuando las mujeres están embarazadas, ya que no dejan de ir a trabajar al campo. Y resulta paradójico que a los agrotóxicos los llamen «remedios».

Para las mujeres, fue central contarnos sobre temáticas de embarazo, parto y puerperio; incluso conversamos sobre «técnicas» para quedar embarazadas o para abortar en caso de un embarazo no deseado. Sin embargo, no todas emitieron comentario sobre este asunto, ya que muchas de ellas son creyentes y, aunque han escuchado y saben cómo realizarlo, no lo practicarían, y menos consideran que sea correcto en la actualidad. Además, algunas de ellas estuvieron embarazadas durante el taller o han tenido hijos recientemente. Esto lo hemos sistematizado en otro trabajo<sup>18</sup>, pero aquí queremos resaltar algunos relatos que emergieron en los talleres.

P. ¿Los tuviste en tu casa?

E. Sí, allá en Bolivia, y tres acá en el norte en donde fabrican azúcar [en Tucumán]. Pero después, el resto en la casa. Yo no quería tener en el campo: ¿qué iba a decir la gente?

P. ¿Solita tenías en tu casa?

E. Con mi viejo, nomás; no me ayudaba nada; miraba, nomás.

P. ¿Para cortar el ombligo? En algo te habrá ayudado.

E. ¡¡No!! Yo todo hago, si no me duele nada, enseguida nace, me siento y enseguida nace placenta, todo. ¡Ni para nada! Yo a las cinco de la mañana me levanto y camino enseguida largo y me siento arrodillada y así todo.

P. ¿Qué hacías con la placenta?

E. Lo amarro al dedo gordo del pie y después lo tiro.

P. Ustedes han escuchado de enterrar la placenta.

E. Yo hago un pozo y enseguida la entierro. No, yo no me enfermo nada, no me acuesto, nada. Fuera al baño a hacer pis, nada más, no hago de lagrimear.

(Octavo taller, 2015)

Otro padecimiento no menor que provoca el trabajo en el sector cebollero es la pérdida de la visión por la entrada de la chala de la cebolla que daña la córnea y provoca ulceraciones, por las cuales, si no se realiza rápidamente una consulta médica, se pueden padecer efectos crónicos. Por otro lado, el trabajo con la cebolla libera ácidos propios de la hortaliza que debilitan la retina y las protecciones contra la entrada de hongos y bacterias. Se suele ver a trabajadores del sector que han perdido la visión de uno de sus ojos. E. T., madre de un compañero de baile *tinku*<sup>19</sup>, contó cómo perdió la visión de su ojo izquierdo:

P. ¿Y el ojo te lo lastimaste trabajando?

E. Claro. En el 92.

P. ¿Y qué te pasó?

E. Es como si me hubiera entrado alguna basura en el ojo. Estábamos levantando cebollas, en la cosecha de cebolla. Sentí como si me hubiera entrado una basura, ¿viste? Estábamos arrancando y después amontonando, ¿viste? Y ahí yo empecé a refregarme así, como una basurita. Yo digo: “Ya saldrá.” Y después, no, toda la noche...

P. ¿Pero te seguía molestando el ojo?

E. Me seguía molestando.

P. ¿Y no fuiste al doctor?

E. No. Y después agarré y, bueno, me lavé con agua allá, pensando que iba a salir algo y no. Y des-

pués, como pasado mañana recién fui al hospital. Entonces me dijo: “Ya está lastimado, lo lastimaste de tanto refregar”. Entonces me dieron unas gotitas, que me ponga. Me dijo: “No tenés que salir al viento, ni calor, ni sol. Estate encerrada en tu pieza”. Dije: “¿Voy a estar encerrada, yo?”. Lo hice esos días, por esa razón nada más, pero yo estoy acostumbrada a estar en movimiento, ¿viste? P. ¿Y no te quedaste quieta?

E. No, no me quedé quieta. Bueno, decía: “¿Qué hago acá sentada sin hacer nada, acostada sin hacer nada, habiendo cosas para hacer? ¿Quién te lo va a hacer, si no lo hacés vos?”. Y me puse a hacer algo. Pero después tenía que venir, dentro de tres días volver al control del ojo.

P. ¿No fuiste?

E. No, vine, vine. Pero no hubo reacción, ¿viste?, no hubo reacción. Y después me dieron para otro control. Entonces mi marido dice: “Qué vamos a estar dando vueltas, vamos particular”. Buscamos un particular, y fuimos. Lo mismo son, no hubo reacción. Y a lo último me dice una señora: “¿Por qué no cambiás de médico? Te vas a tal y tal. Hace mucho que estás con ese ojo así”. Y entonces digo: “Bueno, pucha, voy”. Y agarré y fui a donde me había dicho. Fui, entonces me vio el médico este en el hospital. Entonces bueno, me fui, me interné como hasta tarde, como a la mañana vino la doctora. Me vio, me dijo: “Que te pongas esto. Si a las 48 h no reacciona eso, lo tenés por perdido”. Y así que, ¿viste?, vino la doctora al otro día, ¿viste?, me hizo eso, me pusieron una inyección, después, ¿viste?, me empezó como a circular así, negro y amarillo, negro y amarillo, así. Hasta que, ¿viste?, se terminó total, ahí. Ya no circulaba más, ni negro, ni amarillo y quedó anulado, ahí. Nada, nada, no veo. Todo, no veo nada. Y listo, quedó ahí. Después me dice: “Vamos a hacer una operación, para que no corra... la infección al otro”. Así que me operaron y después me fui al campo. Y no... y ha estado sanando, ¿viste?, cicatrizando y después, ¿viste?, y una noche de esas, me refriego ahí y le hice largar los puntos. Y después me empezó a pinchar de vuelta, a doler...

P. Ah. ¿Tuviste que volver al hospital?

E. Sí, tuve que volver al hospital. Así que, otra operación. Como si me hubiera dolido más que la primera. Bueno, y ahí quedó así, y es como si tuviera una catarata.

(Entrevista a E. T., nacida en Culpina, 18/09/2014)

Aunque entre las integrantes de nuestro taller no se observaba esta lesión, sí mantuvimos conversaciones que refieren al peligro que conlleva trabajar en el campo, específicamente la labor de la descolada los días de mucho viento:

Caminando por el pueblo luego del taller nos encontramos con B. G., era un día muy ventoso, nos cuenta que fue a descolar cebolla en el campo y, a causa del viento, le entró una chala en el ojo. Como estaba trabajando lejos del pueblo, tuvo que esperar a que el cuadrillero<sup>20</sup> los traiga de nuevo e inmediatamente fue al centro de salud para que le realicen un lavaje con agua a presión, luego viajó a Bahía Blanca a una clínica de ojos que pertenece al ámbito de la medicina privada, controlarse con especialistas. En la misma caminata B. G. nos cuenta que “últimamente” está sintiendo hormigueo en las manos y teme que sea reuma, por lo que considera ir a consultar al centro de salud del pueblo. (Registro de conversación con B. G., Hilario Ascasubi, 11/08/2016)

El dolor corporal, como las hernias, también es muy frecuente por las tareas que realizan en las diferentes etapas del proceso de la cebolla. Muchos consultan al huesero del pueblo e incluso, cuando viajan a Bahía Blanca para hacerse otros estudios, aprovechan para consultar a un quiropráctico conocido y recomendado por la comunidad.

#### 4. SALUD Y RELIGIÓN

Las imbricaciones entre las creencias religiosas, las prácticas de atención y cuidado de la salud y las representaciones de las enfermedades y los padecimientos son diversas y se presentaron en distintos momentos en los talleres, así como también en el trabajo de campo. El aspecto religioso que permeaba nuestra labor de extensión e investigación fue analizado con más profundidad en el capítulo *Las ideas religiosas, los relatos con protagonismo de seres sobrenaturales y nuestras prácticas de investigación*, dando cuenta del hecho inicial de que la escuela funcionaba en una sede de la iglesia de los Hermanos Libres. Las/os migrantes participantes del taller adscribían a creencias religiosas, tanto católicas como evangélicas, la mayoría aprendidas en Argentina, aunque también rememoraban aquellas que refieren a la cultura andina y que forman parte de los saberes adquiridos en Bolivia y que se hibridan con el catolicismo y el evangelismo.

Además, como señalamos anteriormente, las creencias religiosas se ponen en juego a la hora de buscar suprimir o aliviar alguna dolencia, combinadas por la persona enferma o doliente y su familia, cuando consideran que la biomedicina no responde, o que «no será para doctor», o bien, porque falla la accesibilidad, o incluso para potenciar los efectos curativos:

S. Bueno, a veces el padrecito nos enseña, cuando hay alguien mal en la familia, nosotros tenemos que orar, cerrar los ojos y, en nombre de Dios, entonces te ponen alcohol en la mano. A mí se me comenzaban a adormecer cuando estaba friccionando a la P, yo seguía friccionando con este remedio contra el aire, entonces a mí se me pasó, y le saqué el aire, tres veces le hice, y ya no se desmayó más.

P. ¿El padre en la Iglesia les enseña a orar?

S. Sí... Y cuando los chicos tienen que rendir o salen de la casa a todas partes, le tenés que marcar a tu hijo con agua bendita, echarle la bendición en cruz en la frente en nombre de Dios, orando, pidiendo a Dios, que mejore, orar con él. Tocar la frente.

P. ¿Lo del alcohol también te lo dijo el padre?

S. No, eso lo hice yo, nomás [se ríe].

P. Eso fue una mezcla.

S. Porque dice el padrecito que la fe lo cura... Una vez me dijo una señora que iba a perder su vista o seguro se estaba por morir, en Patagones, a ella la estaban por operar; y cuando la tenían que operar, con tanta fe que ella tenía, después no la tuvieron que operar, se había curado. Ella tenía que morir y ahora está viva. Entonces hay que creer y hacer lo que Dios dice que hagamos. (Primer taller, 2016)

E. Yo a veces le digo al doctor “¿qué será?” con mi chango. Dos semanas estuvo en el hospital. “Su hijo va a morir”, me ha dicho el médico. “Yo no quiero que muera mi hijo. ¿Qué le han hecho a mi hijo? Vamos, hijo. Alza las cosas tuyas, hijo. No será para doctor”, dije. Me le he traído. Qué voy a dejar que muera mi hijo ahí, no será para doctor. Cuando yo he salido justo a la calle, justo estaba el taxi.

P. El comisionista.

E. Ese, dos asientos justo. Enseguida llegamos acá.

M. ¿Cómo se recuperó?

E. Nosotros vamos a la Iglesia, ahí hemos estado dos días, tres días, después vino a orar un pastor, todos los hermanos a la casa hemos ido y ahí curaron los pastores; ungieron con aceite. Listo. Sintieron que “de su cuerpo salió diablo”; sintieron: “Por la puerta salió” y listo. Para eso estaba, si no, iba a morir, iba a morir, el diablo estaba para llevar.

(Quinto taller, 2016)

En otro taller, nos sorprendimos por la ausencia de algunas compañeras, y la maestra nos comentó que se habían ido de viaje a una «conferencia» religiosa en Buenos Aires, donde se encontrarían con disertantes de Bolivia, y seguido nos contó que en las iglesias a las que asisten tienen días destinados a orar para las/os enfermas/os y que también se cura por imposición de manos:

M. Yo tengo dos alumnas que andan de viaje. Una se fue a la conferencia a Buenos Aires, venían [disertantes] de Bolivia fueron en combi. Y después otra se fue a Mendoza a visitar a la familia.

F. Yo una vez fui a Buenos Aires... Viene el pastor de Estados Unidos... Se juntan...

M. Hacen cura y esas cosas. Me contaba una de mis alumnas que iba gente enferma y ellos con el poder y la fe que tienen curan tipo sanadoras...

M. Esta es la que está cerca del barrio nuestro, una que está pintada de azul ¿Cómo se llama? [Pregunta la maestra]

R. Asamblea de Dios Ministerio de Vida.

P. ¿Cómo son las curaciones?

F. Oran. Si yo cuando fui a Buenos Aires, yo tenía una hernia acá. Un doctor me había operado hace muchos años. Íbamos al campo a trabajar y se estancó el colectivo y había pocos varones y las mujeres no querían bajarse del colectivo e hice fuerza y ahh, me hernié. Me dijeron: “Te herniaste, ahora tenés que hacerte operar”. Había una señora que medía, ella me dijo: “No, andá a orar en nombre del señor”, y yo fui a orar. Fui a la casa y ella me midió, me pidió dos hojas de tuna, pencas y ella ya sabe... Hizo así como costura, como coser y me lo puso ahí en el pie, me lo midió y después fui a la conferencia a Buenos Aires, ahí los pastores oraron.

(Cuarto taller, 1015)

Resulta interesante la complementariedad terapéutica que pone en juego C. al combinar la las oraciones, parte de las creencias religiosas, y las curaciones con recursos naturales como la tuna por parte de una curandera. Seguidamente, se hizo un comentario acerca de un pastor que oficia de curandero en el pueblo:

P. ¿Eso es parte de la medicina de allá de Bolivia?

N. No, acá lo hacía una señora de acá del pueblo.

M. Mi papá también lo ha hecho... Yo creo que debe decir algo, algunas palabras.

M2. A mí, cuando nacieron los dos nenes, no les cicatrizó el ombligo; se les hacía una hernia y al más grande lo curó A. Pero yo no me acuerdo si lo había curado esa vez con la tuna.

F. Claro, a mi nieto el más grande lo curaba porque se le hacía así para arriba y le ponía una monedita para curarlo.

M. Claro, y después S. lo curó. Le decimos nosotros F., le decimos otro curandero que tenemos, lo curó con la medida nomás, el hermano de S. de la enfermera, él es el curandero.

H. El guitarrero de la Iglesia [católica].

P. ¿Cura del empacho?

M. El dolor de hueso, si estás con presión alta, él cura todo.

(Cuarto taller, 2015)

En otra oportunidad, conversando en la casa de una mujer que no asiste al taller, pero que

conocimos en nuestro trabajo etnográfico, nos cuenta que las personas en «su pago» «(...) aprenden a curar porque estando en el campo no tienen acceso al hospital. Ella viaja semanalmente a Bahía Blanca debido al tratamiento de cáncer de mamas en el Hospital Interzonal, pero para los dolores leves que puedan tener sus hijos practica la autoatención familiar. Relató cómo hace actualmente en Argentina cuando tienen molestias estomacales, para lo que combina masajes, infusión de hierbas medicinales y oraciones:

Viste cuando están así vomitando que esta la panza así con algo. Entonces yo curo a los chicos, los hago parar derechitos, le paso con la mano por arriba... Cuando le duele la barriga a los nenitos. Entonces hay que verlo si está vomitando mucho o no está vomitando, tienes que verlo y lo sacudes, y lo fajas con un trapito con azúcar, le pones con un trapito en el pecho y ya está. Que no ande, que duerma... Yo curo hasta de 12 años. Cuando están con fiebre, les oro también con toda confianza de Dios, que sanen. Se sanan, yo no llevo al doctor nunca. No llevo nunca al doctor, cuando están mal, no dejan dormir así, me levanto, digo: “Bueno, papito, levántate; oremos, clamá a Dios, oremos”. Yo en nombre de Jesús pongo las manitos en su cuerpo que va a ser sanado por Dios, y sana, duerme tranquilo.

(Entrevista a E. S., 4/2/15)

Los simbolismos religiosos también operan como protectores frente a entes y escenarios de la naturaleza que son dañinos, como el viento. Cuando hablamos sobre las enfermedades provocadas por el «mal del viento» o cuando te «agarra el aire», las alumnas nos dijeron que sabían que algunas veces el viento «te hace mal». Una tallerista relató que para el aire hay que tomar caña y ruda en agosto y otras, que en Bolivia los adultos les decían que, cuando venía un remolino, había que hacer la señal de la cruz y no había que pasar cerca:

H. En el aire van muchas enfermedades, todo va por el aire y hay veces que va a una mala boca y justo se choca ese aire, el viento que va, te pega a vos y te agarra, se queda. Viste que a veces agarra parálisis facial, también por eso, te choca el aire y te queda la boca chueca, a veces el brazo, todo por el aire y, si justito el aire le choca con esas malas cosas, queda ahí. Da vuelta y el viento no viene solo.

F. El remolino, revienta a veces. Si haces cruz con la mano, se va.

R. Mi mamá decía: “Esto trae enfermedades”. Y, cuando uno hace cruz, se va.

(Primer taller, 2016)

También observamos que las prácticas de autoatención aparecen imbricadas y se fortalecen apelando a las creencias religiosas:

N. M. A mi hijo hace dos meses se le cerraron los ojos con pus y yo lo estaba por llevar a la sala y la señora que vive en frente del *Rey del Wayna* [comercio local] me dijo: “¿Estás amamantando?”. “Sí”, respondí. “Échale leche, échale leche”, me dijo, y ahí nomás le eché y dije: “En el nombre de Jesús, te vas a sanar”. Enseguida empezó a abrir los ojos, pero tenía todo hinchado.

(Segundo taller, 2016)

Aunque no desarrollaremos en profundidad en esta oportunidad, es central la vincu-



lación entre la festividad de la Virgen de Urkupiña y los pedidos de sanación, ya que en los relatos de vida de las y los migrantes entrevistadas/os encontramos vínculos entre la irrupción de una enfermedad que parecía incurable y una nueva identificación religiosa.<sup>21</sup>

##### 5. LA NATURALEZA, LAS ÁNIMAS Y LAS ENFERMEDADES: EL RAYO, EL VIENTO, EL SUSTO

Durante las entrevistas y los talleres, surgieron varias conversaciones sobre elementos de la naturaleza, como el viento y el rayo; lugares en los que cayó un rayo o hay pircas de entierro (sitios antiguos sagrados)<sup>22</sup>; el encuentro con ciertos animales; los desequilibrios que se producen al infringir las pautas de relacionamiento, de reciprocidad o respeto, que pueden ser el origen de enfermedades místicas, como el susto, el viento, el rayo, que referencian a una cosmología que se resignifica en el espacio migratorio y que, aunque se hagan las consultas correspondientes a los médicos, las/os paisanos consideran que son incurables.

Bugallo y Vilca (2011) recopilan las diversas prácticas referidas a la salud y la enfermedad en la región andina de Jujuy, donde destacan una creciente migración boliviana que se establece en las áreas rurales y se dedica a la agricultura. Estos autores refieren al sistema de salud andino, caracterizado por una referencia espacial ritualizada, cargada de la presencia de alteridades poderosas en el espacio que producen efectos en el *animus*<sup>23</sup> de los seres humanos, animales y plantas:

El cerro, las quebradas, los arroyos, la misma tierra constituyen entidades “naturales”, pero en la memoria profunda de esta gente, en los gestos casi inadvertidos al pasar por un ojo de agua, al mirar la huída de un animal en el sendero, en el temor o en la reverencia que nos hacen partícipes, el entorno se presenta como una otredad que también interpela [...] dando de beber y comer a pequeños cerros de piedra, llamados mojones y *apachetas*. Está alimentando el *ánimu* de todo lo existente. En esos caminos, en las abras, los corrales, en patios, en diferentes momentos del año, se han ido abriendo “bocas” a Pachamama, a fin de propiciarla [...] Pachamama tiene boca y come, recibe alimento y es *chayada*. Pero también “nos come”. Las abuelas puneñas lo dicen claramente: “nos cría, nos come”. Esta manera de expresarse supone por un lado considerar que el espacio es un espacio vivo, por otro nos muestra un vivenciar de la mutua fagocitación entre ser humano y entorno. El andino también está interpelado por otras entidades, cuyos rostros son cambiantes, ambiguos, pueden trasmutarse de protectores *asajras*, que reclaman ser alimentados, o muestran que tienen una “dignidad” que rebasa infinitamente lo humano, y que a la mirada moderna se perciben como “fenómenos naturales”: el viento, los rayos, los remolinos, las inundaciones, los volcanes. Asimismo, plantas y animales actúan con intencionalidad manifiesta, y poseen propiedades curativas y enfermantes. No entregarán estas potencialidades si el que los trata no conoce las reglas y los modos en que tienen que ser atendidos. La comunicación con estos seres y/o entidades se materializa en muchas ocasiones a través de los fluidos vertidos en las *chayas* y quemados en las *sahumadas*; tanto los líquidos como el humo fluyen por espacios y aberturas relacionando a seres y dimensiones. (Bugallo y Vilca, 2011, p. 2, cursiva en el original).

En la región aymara (altiplano boliviano) las entidades anímicas llamadas «sombras» son tres *ajayu*, *animu* y *kuraji*. Aunque no hay una diferencia clara entre las tres, el *ajayu* es la principal y su pérdida equivale a la muerte; en cambio la pérdida del *animu* puede ser reequilibrada. La sensibilidad de percibir y relacionarse con el espacio es central no solo en el acto de curarse, sino también en el de enfermarse. Sin embargo, coincidimos en señalar junto con los autores que en nuestro

trabajo etnográfico, aunque nos señalaron la existencia de tres almas que, cuando la persona se asusta, se separan, provocando la enfermedad, la gente suele referirse al «espíritu», «ánimo» o «animito» que se separa del cuerpo (Fernández Juárez, 2004, citado por Bugallo y Vilca, 2011).

En este marco, es necesario entender que el espacio no es concebido por la persona andina como un universo objetivo y neutro, como un paisaje, posible objeto mercantil. Por el contrario, es una geografía viva, que interpela con seres poderosos, «otros» no humanos y que cohesionan a establecer obligaciones, contratos, cuidados, pagos; ejercen presión a fin de ser tratados con respeto y cuidado; establecen relaciones de intercambio y reciprocidad que no necesariamente se corresponde con el presente del aquí y ahora, sino que implican un reequilibrio que se puede restablecer en el futuro donde «confluirán voluntades humanas y no humanas» (Bugallo y Vilca, 2011, p. 3). Otro aporte que nos brindan estos autores y nos permitirá analizar los siguientes relatos es la referencia al *coraje* que debe tener una persona, afirmando que hay que ir con entusiasmo y coraje cuando se emprende alguna acción, tarea, caminata, etc., porque, de lo contrario, el cerro, la pacha, el ojo de agua o —en nuestro caso— el diablo «te pueden agarrar» (Bugallo y Vilca, 2011, p. 4).

Las enfermedades son formas mediante las que el espacio andino interpela a sus habitantes; el espacio vivo interlocutor y productor de enfermedades a través del rayo, el viento, el aire o vapor, las plantas que curan o enferman, los animales, lugares con sepulturas. El ánimo se puede ver afectada si no se mantiene un vínculo equilibrado basado en la reciprocidad y el respeto por medio del chayado, el consumo de coca y alcohol, pidiendo permiso a la Pachamama para no ser «agarrado». Ahora bien, algunas entidades —como el rayo— no solo pueden provocar la separación del ánimo sino que también es un actor central en la iniciación de algunas personas como curadoras/es o adivinatoras/es. Por otro lado, la piedra del rayo es referida por los autores citados como poderosa para la cura del susto, y en los talleres y entrevistas han sido señaladas como apropiadas para tratar enfermedades del corazón y para tener protegida la casa.

Así, el «cuidado del *ánimu*» integra no sólo aspectos individuales o personales, sino el obrar en concordancia con pautas y valores, que involucran aspectos materiales y espirituales, generales y localizados, de mutuo cuidado entre humanos y no humanos (Vilca, 2012). De lo contrario, pueden producirse afecciones como sustos, maraduras (urticarias), aicaduras (enfermedad de las embarazadas o los niños pequeños por inhalar malos olores que hace que no aumenten de peso), sopladuras (entidades que soplan para castigar o defenderse y provocan el desprendimiento del espíritu de la persona), empacho (que en los espacios biomédicos o en los hospitales no se puede curar porque consisten en la afección de la espiritualidad humana donde el espíritu debe ser restituido). La idea de curación en estos casos radica en «volver al cuerpo»

Como observan Montecinos *et al* (2005) lo antedicho da cuenta de la diferencia entre las enfermedades biomédicas y las tradicionales referentes a la cosmología andina, y que consiste en que en las primeras la persona se enferma porque ella atrapa un microbio y, en sentido contrario, en las segundas la enfermedad «agarra» a la persona y la hace enfermar. Estas últimas, las tradicionales, deben ser atendidas por el curandero o un religioso. Aunque no quiere decir que la persona no recurra al biomédico por el mismo síntoma, que como dijimos anteriormente, puede tener causas tanto míticas como naturales.

Tanto en los talleres como en el trabajo de investigación fueron mencionadas diferentes enfermedades tradicionales:

## 5.1. EL RAYO

En el transcurso de una conversación con N. B. sobre su trayectoria migratoria, así como también su conocimiento respecto del trabajo en el sector cebollero, contó que hace poco había viajado a Bolivia por un problema de salud que venía acarreado. De acuerdo con su descripción, se le endurecía la cara y hasta el brazo, sin poder moverlo. Los médicos le dijeron que era parálisis facial. Explicó que la causa había sido un «reniego». Pero que, sumado a ello, tenía dolores en el pecho, provocados por un rayo. Según dijo, se salvó porque nadie la vio. Esta explicación se la dio un curandero naturista que consultó en Bolivia y que le hizo una «limpieza» con vapores y hierbas. En Bolivia también asistió a un hospital donde trabajaba su sobrina, porque en el hospital de Argentina le dijeron que «no era nada»:

N. Me llevaron en la ambulancia a Bahía Blanca. Una tomografía me hicieron. Pero me dijeron que no era nada. A mí no me dijo el doctor, parece que le dijo al ambulanciero; me dejó acá y dijo: “No es nada, señora”. Que vaya en quince días. Quince días esperé ¡y nada! Pensaron que era ACV, pero no era nada. “No es ACV”, dijo. Pero se torcía y hablaba tan feo, no podía hablar; en este brazo sentía todo hormigueo hasta hace poco que fui a Bolivia y me curaron con un poco de yuyo, me hicieron mucho vapor. Un naturista me bañó con yuyos, como que fueran los nervios, un poco me curé con eso. Después el médico ahí en Sucre —son los mejores médicos supuestamente—, y ahí trabaja mi sobrina, y entonces me llevó al hospital y me hicieron la tomografía en el momento, ahí nomás y no me cobraron nada. Ahora por eso sé que hay más cosas allá también. Ahí me dijeron: “Para lo que tuviste, la sacaste barata, se te compuso bien la cara y despacito se te va a ir acomodando el ojo también”. Porque dice que era como embolia. Yo tenía mucha preocupación, tenía mucha amargura.

P. ¿Vos ya lo conocías a ese naturista o te lo recomendó alguien allá?

N. No, yo ya había ido una vez también allá porque tenía un dolor acá en el pecho. Mucha agitación tenía. Y yo fui al doctor, y el doctor M. me mandó a la psicóloga porque dice que no hay nada y yo me vine tan amargada. Me hice los estudios, me fui a Bahía y me gasté toda mi moneda. Un día —era en enero— digo: “Me voy”. Hablé a mis hermanos allá y me dicen: “Venite acá, capaz que no es eso, capaz que es otra cosa. Viste que hay un naturista que te lee, que te saca”. Me miró y me dijo: “¿Qué tenés?”. “No sé”, le digo, “Me duele, me duele, me duele, no doy más”. Dice: “No, pero a vos te agarró una vez relámpago”, yo me acuerdo que me había agarrado relámpago.

P. ¿Cómo que te agarró un relámpago?

N. En el campo. Ese relámpago de tormenta, rayo, así. Seguro que me agarró porque dicen que, cuando te cae, ¡qué sé yo si es cierto!, cuando te cae ahí, si no te vio nadie, se te forma también eso. Y cuando te ve alguien, morís, no te tiene que ver nadie. Yo me acuerdo de ese momento... Las once de la mañana, teníamos muchas cabras nosotros allá en el pago, fui a arriar las cabras. No sé si es cierto, pero el tipo me dijo así. “Es eso”, dice, “Cuando te hace el relámpago, eso es”. Y me curó, con secretos me curó, nomás, así, con los remedios, y con vapor y con todos yuyos, con todos yuyos de campo, nomás, me untó. Hierven el agua y te hacen con el vapor y en la transpiración sale eso. Y con eso se me fue, me parece que era para eso, nomás. Claro, ¿qué va a saber el doctor si era eso? Así que me vine, ¡bien me vine! Y después ya un poco, nomás, ya me dolía, ya no tanto... Pero eso que me duele debe ser por las chagas que me duele. Por eso debe ser. Y ahí no hacen...

(Entrevista N. M. nacida en Culpina 14/11/2014)

Cuando contamos en el taller este relato, si bien la/os talleristas coincidieron con lo planteado por N. M., también comentaron que el rayo que le cae a ciertas personas las/os hace curanderas/os y que las piedras que están en los lugares donde cayó un rayo son poderosas para tratar enfermedades del corazón; que hay que limarlas y tomar su polvo diluido en agua. Muchos señalaron que sus padres o abuela/os las tenían en su casa para este uso y para que las/os protegiera. Finalmente, F. señaló que es peligroso caminar por el espacio en el que ha caído un rayo porque se producen cortes profundos en los pies de quien lo haga.

## 5.2. MAL DEL AIRE Y MAL DEL VIENTO

Cuando hicimos referencia al cultivo y utilización de las plantas medicinales, comentamos que las talleristas hacen uso de la ruda, y una de ellas relató que su abuela la usaba para curar el mal del viento:

Ella ponía la ruda en el horno [de barro] y, si reventaba, ella [su abuela] hablaba. Es viento o es tierra o es agua, y sacudía y, corriendo, venía a ponerla en la pancita. Ella le hablaba a la ruda.

(Registro visita a casa de B. G., 6/7/16)

Otra práctica que relataron relacionada con el mal del aire consiste en abrigar a los bebés para cuidarlos de que «se soplen». Una señora, cuando hablaba sobre los cuidados durante el parto y el puerperio, se refirió a la práctica de abrigar bien a los bebés:

E. Bien envuelto, y así que no te sople el viento. Bien tapado, así, con la cabeza atada con la manta así, que no te sople el viento.

P. ¿Y por qué se tapaban así?

E. Por el viento, ¿viste? Así te hacían cuidarte del soplar, decían, por ahí muchos, muchos se cuidaban todavía.

(Entrevista, E. S., 2/4/2015)

Luego de este relato, algunas mujeres y un varón agregaron en el taller que le dicen *Huayra Muyoj* en quechua al «viento que da vueltas». Esta narración que realizan la/os talleristas de los síntomas que provoca «ser agarrado» por el aire y el viento portador de enfermedades, encuentra coincidencias con los síntomas descritos por N. M. anteriormente como consecuencia de haber sido víctima del rayo.

## 5.3. EL SUSTO

Nuestra/os interlocutora/os consideran que asustarse de forma repentina produce una enfermedad del espíritu; puede suceder en cualquier momento y genera que el espíritu se separe del cuerpo. Esto puede deberse a la ausencia de coraje, ya sea porque nos encontramos a un animal en el campo o en las sierras, por caminar en la noche o bien, por pasar por ciertos lugares donde está el diablo, molestando. Este tipo de incidentes produce nervios en las personas, hace que tengan miedo o se sobresalten, provocando reacciones a nivel físico como vómitos, dolores, contracturas.

Como señalamos anteriormente, estos efectos patológicos responden a categorías del mundo andino e implican una sanción al desarreglo entre el hombre y el cosmos o entre los hombres por la falta de un ritual o un comportamiento socialmente inconveniente (Absi, 2003, citado por Montecinos *et al.*, 2005). En el segundo taller, alguna/os participantes comentaron:

R. Claro, el médico eso no va a conocer.

F. No, el doctor eso no encuentra, no. Capaz que estás yendo por ahí y encontrás un puma y el pelo se para así... Porque resulta que el león estaba cerquita [relata algo que le pasó a él en Bolivia]. De noche era. A mí me hacía como cosquillas y de punta se me puso el pelo. “¿Qué pasa?!” , ¿qué hay acá?!” , me pregunté. De noche era.

P. ¿Vos dónde estabas?

F. En el 81 era, que me quedaba ahí, trabajaba con yuca, con yuca trabajaba.

V. Porque allá, apenas cuando cantaba el primer gallo, ya es hora de salir. Yo me acuerdo que, cuando era chica, ya mi abuela me decía: “¡Ya levántate! Ya cantó el gallo”. Y yo buscaba excusas: que me dolía el pie. Yo esperaba que amanezca, pero ya cuando cantó el segundo, ya me pedía más y ya me levantaba.

P. Claro, porque si no amanecía, vos te podías asustar.

V. Claro, porque allá en el campo, lejos, lejos, vos tenés que pasar quebradas y el silencio te da miedo.

V. Mi abuela me decía, para no tener miedo: “Y, bueno, tenés que ir rezando”.

F. ¡Claro! ¡Cantando! ¡¡¡Silbando!!! Sí, yo una vuelta me fui a jugar al fútbol, como era solo. Antes las mulas, ya terminó la hora de trabajo, y el patrón estaba en la casa y me apareció un perrito chiquito, así [señala con las manos], un perrito y empezaba a dar vueltas así, todo alrededor mío... Estaba dando vueltas ¡Y yo siempre andaba con la gomera! ¡Yo siempre, de chico! ¡Y agarré y le pegué a medio cuerpo al perro, y ahí nomás desapareció! Y ahí nomás silbando...

R. Ahhh, ¿no era perro?

F. No era perro; era Mandinga. Cualquier cosa que pase delante, no lo moleste, tiene que pasar. Una vuelta de noche, el patrón se enfermaba; había un curandero que iba a caballo a atender, no había antes tractores. El matrimonio fue, una bajada fue y había un perro bien grande, ¡bien “chascudo” la cola! ¡¡¡El otro hombre también lo vio!!! “¿Has visto el perro?”, le digo. “Sí, lo ví”, dijo. Pero yo lo cazo, después, a la vuelta, ¡lejos fui! Como 8 km de noche en caballo. La mula es jodida, pelea, capaz que te hace relinchar.

P. ¿Relincha contra el espíritu mandinga?

F. ¡Claro! Porque a la mula no la puede ni el tigre ni el león. Yo andaba mucho con mula. Si sos cobarde, te vas enfermado, te enfermás, no podés hacer nada; te podés volver loco porque tu espíritu no está en tu cuerpo, entonces hay otros médicos. Mi papá era médico casero.

(Segundo taller, 2015)

También contaron que en Bolivia muchas veces se han asustado por las pircas que hay en el camino de las sierras; que preferían evitarlas:

F. Porque allá es lejos... Y capaz que a medio camino hacen descansar a los muertos, entonces apilan las piedras.

P. ¿Cómo?

V. Digamos que una persona ha fallecido, ¿no? Entonces la gente tiene que llevar y no hay móvil... Entonces... Al hombro... Entonces en el camino hacen descansar, y en esa parte hace

una pirca, así [señala con las manos], un montoncito.  
V. Las piedritas las apilan, ¿viste? Y en esa parte a las personas las hacen descansar.  
P. ¿Hacen ofrendas en las pircas?  
V. Algunas personas; los que coquean lo tiran, sí... O el cigarro...  
F. Cuando llevan, alcohol.

(Segundo taller, 2015)

Para no asustarse, afirman que les ayudaba ir por los cerros rezando, cantando o silbando para distraer a Mandinga, el diablo, que se presenta por las noches a quienes van caminando por el cerro y los asusta. F. contó que solía andar con una gomera para ahuyentarlo en caso de que se presentara como un perro, que «es un espíritu extraño».

La coca y el tabaco también son mencionadas como un medio para defenderse del diablo, que produce dolencias luego de que «asusta» o «sopla» a las personas, o bien para sanar las enfermedades producidas por el viento o el rayo antes mencionadas, proceso que debe ser acompañado del llamado a las personas por su nombre, siempre «con coraje» para no asustarse:

F. Mi papá vino con mi hermano a la cosecha de caña a Ledesma. Entonces dice que un matrimonio se había ido a bañar al río y, bajo sombra, de repente, lloró el bebé y Mandinga lo vio y ya se calló el bebé, el espíritu se llevó. No se callaba el bebé y lloraba, lloraba, lloraba... Y la gente allá, re cansados de la caña; llegábamos y ¡¡¡hay que dormir!!! Alguien le ha avisado: “No, hay un abuelito ahí que parece cura”. Fueron a lo de mi papá, y mi papá sabía ver en coca, entonces agarra... Claro, la coca la tiran así [hace el gesto con la mano, arriba de la mesa], entonces mi papá dice: “Ustedes fueron a bañarse al río”. “Sí”, responden.

P. ¿Mirando la coca?

F. Claro, la coca, se pone de cara verde se pone, ¿viste? Entonces ahí te pone una ruta... Entonces ahí está la trampa, en la coca, los médicos de campo saben, pues. Claro, porque mi papá no era médico. Porque un rayo había caído en su casa, y entonces de ahí se volvió médico. Entonces ahí avisaron que el diablo le había visto la cara al chico; le dijeron que tenía que curarlo. Lloraban: “Curámelo, curámelo”. “Bueno. —dijo mi papá— Tiene que haber un compañero bien corajudo para que me acompañe”.

P. ¿A tu papá?

F. Claro. Fueron de noche, a las doce de la noche. Hay que ir a donde se bañaron, tienen que cruzar el monte, todo, fueron y allá los médicos trabajan con agua bendita, incienso, cigarrillo, coca. Ellos rezan, piden a la tierra, todo, a la madre tierra. Bueno, terminó de hacer el trabajo, le dice al ayudante: “Vos ándate y ¡no te vas a dar vuelta! ¡¡¡Nada!!! Nada, mirar pa’ tras”.

P. No podías mirar para atrás

F. ¡Nada! Y dice que para esa hora levantaba un viento ¡¡¡que quebraba los árboles!!! Mi viejo venía peleando, porque mi viejo tenía un lazo trenzado, así, bendecido y un cuchillo, con eso venía peleando, después salieron del monte, y listo: desapareció el viento. Llegaron a la casa, estaba el chico llorando. Dice mi papá que lo llamó de punta de la corona 24 tres, dos veces, un dos, tres, listo.

P. ¿Lo llamó por su nombre tres veces?

F. Dice que descornado dos, tres veces el chico y se quedó sano, se quedó dormido. Hay que luchar.

(Segundo taller, 2015)

## 6. PLANTAS MEDICINALES, MEDICINAS TRADICIONALES Y REMEDIOS CASEROS COMO PARTE DE LA AUTOATENCIÓN

Entre las talleristas fue recurrente la apelación al uso de la herbolaria, de plantas y sus propiedades medicinales; medicamentos tradicionales —generalmente ungüentos con compuestos de grasa de víbora o lagarto—, por ejemplo, el *Mentisan* es muy utilizado; así como remedios caseros aplicando elementos valorados en la cultura andina como la papa o el trigo. Escuchamos relatos sobre las plantas y las formas de resolver los padecimientos utilizando recursos de la naturaleza que aprendieron por transmisión oral a través de lazos de parentesco en Bolivia, y que ponen en juego estando acá en Argentina. Conversamos ante qué situaciones aprendieron a usarlas, quién les enseñó y qué cuidados habría que tener en cuenta para su uso medicinal.

En una oportunidad presenciamos cómo intercambiaban plantas medicinales. Llegaron con una bolsita donde tenían planta pasiflora que F. había cosechado de su patio, señalando que podía ayudar a una compañera que estaba sufriendo insomnio hace algunas semanas por el fallecimiento de su marido. También, en el marco de los talleres, las mujeres han intercambiado recetas que forman parte de su memoria oral, como sucedió en el transcurso del cuarto taller realizado en el 2015, cuando I. comentó que su hija, con quien había asistido, sufría tos por la noche, lo que motivó que F comentara su experiencia, interpelando también a las maestras:”

F. Mi nieta también tose mucho. A mí me enseñaron que hay que poner cebolla, ¿viste?

La cebolla en un *tuppercito*, le partís la cebolla y le ponés. Por ahí, a algunos chicos no le gusta el olor, entonces directamente lo ponés debajo de la cama. Lo hice y no tosí nada.

P. ¿Quién te enseñó eso?

F. Yo escuché así, acá. Yo lo puse para mi nieto, se lo puse y no tosía nada más.

(Cuarto taller, 2015)

Además, visitamos los patios de algunas de ellas en los que nos mostraron orgullosamente sus cultivos de las plantas que valoran como medicinales. También observamos que han resignificado esos saberes traídos de Bolivia en el contexto migratorio a partir de comentarios de conocidas/os paisanas/os y no paisanas/os, curanderas/os locales o incluso médicas/os que les recomiendan que vuelvan a reaprender y utilizar esos saberes, buscando evitar que consulten por «pequeñas dolencias».

A partir de estos testimonios y observaciones espontáneas, nos propusimos realizar actividades en las que recopiláramos y sistematizáramos dichos saberes, que llamamos «Hierbas que curan» (2015) y «Reconociendo las plantas» (2016). Estas actividades, que realizaron con entusiasmo, nos permitieron reconocer la variedad de saberes que tenían sobre el uso de plantas y que utilizan ante dolencias consideradas cotidianas y poco graves, tales como tos, fiebre, dolor de estómago, dolor de músculos. Además, a partir de los cuadros realizados por las talleristas —algunos de los cuales se pueden observar a continuación—, notamos que las plantas medicinales continúan formando parte de los elementos conocidos y que aplican a la hora de resolver ciertos padecimientos. También pudimos relevar la variedad de actores que intervienen en la reproducción de estos conocimientos, destacándose una gran presencia de mujeres, entre las cuales también hay farmacéuticas, asistentes a las iglesias e incluso maestras de la escuela primaria a la que concurren. Asimismo, el relevamiento nos permitió saber dónde consiguen las plantas: o bien las cultivan en sus propios patios, las piden a vecinas/os, las compran en las farmacias o algunas hasta son traídas de Bolivia.

Alfilerrillo: limpia los pulmones.  
Ruda: saca el aire [de la] panza.  
Ruda y malva rubia: curan los parásitos.  
Pezuña de vaca: [cura] la diabetes.  
Sombra de toro: [cura] los riñones.  
Paico: [para el empacho].  
Aloe vera: [...].

(Quinto taller, 2015)








Taller de Historia y Memoria  
 4 de Julio de 2016  
 8/08




RECONOCIENDO LAS PLANTAS

Aniceto Machaca Condori

Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué	Dónde conseguirla	Quién me enseñó a usarla
Es una planta Eucalipto 	hacer hervir en una pava poner los hojitos de eucalipto, despues servirse en una taza	en el campo	me enseñó usarla mis papás
	tomar como tey con eso te curas de la tos o res frío	Farmacia	
cola de caballo	hacer hervir el agua en una olla poner cola de caballo tiene que hervir más omeños sa 10 minutos despues	más en el campo donde para más agua	encontre teyendo
	podes tomar cada cuando puedes tener sed es bueno para los dolores musculares	puede ser en la farmacia	un libro que tiene mi cuñado

Taller de Historia y Memoria  
 4 de Julio de 2016

RECONOCIENDO LAS PLANTAS



Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué	Dónde conseguirla	Quién me enseñó a usarla
CACTU 	DARACURAR LOS PIES	MOMTE	YO
 HOTITA DE AGUA	Y PIES PARA FIEBRE CURAR PANTA DOLOR DE MANOS	EN EL CANAL	YO
 CLAVEL	PARA EL CORAZON	EN EL JARD IN	YO

TRIGIDA

Taller de Historia y Memoria  
4 de Julio de 2016

Hilario

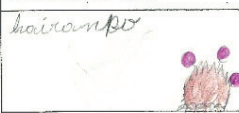



### RECONOCIENDO LAS PLANTAS

Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué	Dónde conseguirla	Quién me enseñó a usarla
 ruda	como usala haciendo te para el dolor del estomago para el aire	en mi casa	mi papá
 romero	para banarse y para sahumar	le pido a mi cuñado	mi papá
incienso	sirve para sahumar	lo compro en la farmacia	en la iglesia

Taller de Historia y Memoria  
4 de Julio de 2016

Sandra

### RECONOCIENDO LAS PLANTAS

Planta: Nombre-dibujo	Cómo usarla y para qué	Dónde conseguirla	Quién me enseñó a usarla
 huirampo	se usa para te y sirve para la fiebre	en los montanos de Bolivia	mi mamá
 calolpera	sirve para la tos	en el jardín de mi vecino	mi seño Marisa
 planta de coca	se usa para hacer te para dolor del estomago	en la tienda del rey de Guaino	mi mamá
 planta de manzanilla	se usa para te y es para desinflamación del estomago	en la farmacia	mi mamá

Figuras 7 a 11. Actividades «Hierbas que curan» (2015) y «Reconociendo las plantas» (2016).

En el segundo taller que realizamos en el 2015 también emergieron variedad de relatos sobre la resolución de accidentes y dolencias en Bolivia, ya que el hospital, que quedaba a mucha distancia de sus hogares, resultaba inaccesible. Como en otros momentos, F. fue quien inicialmente tomó la palabra para relatarnos sobre el uso de la papa lisa para bajar la fiebre, y luego las mujeres se animaron a contar experiencias de accidentes que provocaron torceduras al pastear chivas en Bolivia para cuya sanación utilizaron barro, trigo y planta *palán-palán*<sup>25</sup>—que, pese a que, según nuestro tallerista, «no crece en Argentina», él igualmente plantó en su patio:

F. Cuando se quebraban, ponían trigo y, así [señala el brazo], hacían unos palitos, unas tablitas; ponías una almohadita ahí, para que no se moviera nada —tablita así—, y ponías trigo ahí, lo atabas y, cuando sanaba, recién le sacabas la venda. Así hacían. Si antes, allá, en lugares, no había doctores. Nada.

R. A mí me pasó una vez cuando tenía ocho años o diez años. Yo iba a pastear las chivas y los chivos por los cerros y, entonces, claro, las chivas suben a los cerros, no es como las ovejas que se mantienen... Y yo iba, subía y no me di cuenta, ¡y unas piedras caían! Una de esas me llegó y me rompió [señala el hombro izquierdo]. Al momento no me dolía nada y en la tardecita ya empezó a doler y se hinchó. Me decían: “Anda con el cántaro” —y no quería—. “¿Qué te pasa? ¿Qué tenés?”. No quería avisarle. Y otra vez fuimos a pastear chivas con A. L.: “¿Qué te pasó?”, me dijo. Un agujero tenía, lo tengo todavía. Bueno, ella me curó con barro ¡¡Con barro negro!!

V. Claro, ahí donde chorrea agua que se pudre, se hace hediondo, eso chupa el dolor. Dicen que es bueno.

R. Claro, ¿cómo es esa hojita? Que nosotros, no sé, nosotros diferente lo decimos aquí también hay.

F. Sí, yo tengo, la “Ana Cabra”.

R. Otro nombre tiene.

F. “Palan-Palan”, parece que le dicen; los tarijeños le dicen así.

V. De flores amarillas.

P. ¿Eso acá o es una planta de allá de Bolivia?

F. Allá, pero yo tengo las semillas acá.

(Segundo taller, 2015)

En otro taller también nos contaron sobre los beneficios de la papa para el hígado, luego de que la maestra comentara que había leído en una revista que es bueno tomar el agua de la ralladura de papa para aliviar la gastroenteritis:

F. Yo rallo la papa, yo la rallé. Agua de papa, medio vaso, cuando se asienta como bicarbonato, el agua queda limpita. Es bueno para el hígado.

P. ¿Tomó ese líquido?

F. Sí, por la mañana, lo hacía serenar.

P. ¿Dejárselo al sereno?

H. En la ventana para que serene.

F. Ese blanco no lo tomé, el agua de arriba, nomás; tiene olorcito, nomás.

F. A mí me dijo un hombre que vino de Villalonga a la doctora C., un señor boliviano; a mí me dolía el estómago y el hombre me dijo que había un curandero allá que no quería curar, pero que este señor fue; se tomó un taxi y lo atendió. Le dijo que tome el líquido por ocho días y que no le iba a molestar más el estómago.

(Primer taller, 2016)

Otra tallerista, B. G., contó que su abuela utilizaba la ruda como remedio casero para tratar la enfermedad del viento. A la semana siguiente, F. F. comentó que su papá, que era curandero desde que le había caído un rayo, utilizaba la ceniza de la ruda para tratar dolencias de estómago y huesos. H. A. también utiliza la ruda, pero asentada con caña, para chayar a la Pachamama y «estar bien», no enfermarse.

La ruda de hembra y macho y la caña hay que poner para que se serene, y tomarlo en ayuno durante tres días para que no se enferme del mal aire. Pero tiene que ser el 1° de agosto. La Marta no quería tomar. Le decíamos: “Un poquitito tomá, que es para el aire; para que estés bien, vos que estás mal”. Un poquito cada uno, todos los años.

(Primer taller, 2016)

La ruda también se utiliza para los dolores de cabeza y de espalda «por renegar» —los «arrebatos» que A. G. mencionaba en el apartado anterior—. En una entrevista que mantuvimos en su casa nos contó acerca de otras formas de curar el dolor de cabeza con paico o ajeno o frutas, como los higos, que aprendió con curanderos en Bolivia, y hasta tratamientos con ventosas u orinoterapia, aunque dice que estos saberes se van perdiendo porque las mujeres migran muy jóvenes y a veces ella en Argentina no tiene a quien consultarle:

A. Por ahí un té; por ahí, si te duele la garganta; por ahí te hacen tomar un tecito; por ahí, para el dolor de panza, te hacen tomar un poquito de orín. Hace bien, parece. A veces yuyos son buenos; algún pulque; si te duele la panza, tenés que poner paico.

P. ¿Acá o en Bolivia?

A. En Bolivia; no sé si hay acá. Allá, medicamentos, pastillas, no conocés allá. O, por ahí, tos tiene: yuyitos, tenés que hacer con limoncito; y tostás azúcar, un poquito, y después el limoncito con un poquito de orín, entonces eso afloja y tosen menos [...] Cuando mi cabeza duele de nervios, hay yuyos para el dolor de cabeza. Acá no conocen, y en campo capaz que conocen: algún yuyo hay para el dolor. Pero acá las señoras más jovencitas vienen y no saben, por ahí otros dicen que, por ahí, cuando te renegás mucho, por ahí tengas pena y todo se junta aquí, y se te levanta un dolor de cabeza que se llama “arrebato”; eso hace que tienen que hacer ventosa: ponen no sé qué cosa, alcohol, algodón, velitas, no sé qué cosa ponen y le tapás con vaso. Ahí ponen un rato. Si tienes mucha, mucha rabia, eso se junta aquí y por eso te duele el cuerpo, la cabeza, ¿viste? Eso es de tristeza, eso te hace bien. Alguien te lo tiene que poner. En campo saben, una vez me dolía y una señora me lo hizo, me hizo calmar. Por ahí, otros hacen bien, te levantan carne y te hacen pelota, pelota dice que levanta cuando ponen vaso, es mucho cargo, te reniegas, muy triste tienes, se levanta. Igual, me hicieron una tomografía. Sentía como un calor, un dolor, ¡con tanta pena! Como que me reventaba la cabeza. Ya no daba más, por eso me hicieron tomografía. También dicen que es bueno ruda, no sé qué ponen.

(Charla con A. G. 7/10/14)

Aunque no tenemos oportunidad de dar cuenta de la variedad de testimonios recopilados sobre la orinoterapia, Montecinos *et al.* (2005) encuentran que la orinoterapia es un autotratoamiento muy utilizado entre los mineros de San Cristóbal para tratar los resfríos, para bajar la fiebre, para eliminar toxinas y bacterias, así como cicatrizante natural. Señalan que la orinoterapia es una práctica antigua que consiste en buscar recuperar la salud en base a la ingesta de la propia orina, incrementando los anticuerpos y reforzando el sistema inmunológico. Por otro lado, la producción de la hormona del crecimiento tiene funciones reactivadoras, como la formación de proteínas que favorece el crecimiento de los huesos y disuelve las grasas.

E. S. es una mujer que conocimos en el hospital de Bahía Blanca cuando acompañamos a una jovencita a una consulta, pero que entrevistamos en su casa en Pedro Luro, semanas des-

pués. Ella afirmó que no llevaba a su hijo al médico por el dolor de estómago o diarreas, ya que en otros momentos tuvo experiencias desagradables. Estas experiencias hicieron que, para las dolencias menores, intente solucionarlas con conocimientos previos que ella fue adquiriendo principalmente en Bolivia, como observar la materia fecal, preparar infusiones de manzanilla y perejil —destacando que «debe ser del campo»—, también té de paico; o utilizar el ungüento tradicional llamado *Mentisan*:

Así me crie. Si tenían diarrea, les daba un té de manzanilla. Cuando hacen caca, yo conozco si está resfriado o está con calor nomás; si tienen calor y resfriado, orinan como moco, entonces yo les hago con agua de perejil del campo y un poquito de manzanilla; yo les pongo que se hace hervir el yuyo, un poquito de azúcar y hago hervir agua en la pavita; hirviendo, saco de acá de la cocina; echo acá y tapo bien y en cinco minutos destapo; saco el yuyo así todo, lo muevo el azúcar. Lo hago tomar a mi hijo, en nombre del padre, orando; ya le saca, no está con diarrea, no está con fiebre.

P. ¿Té de perejil y manzanilla?

E. Sí, todo junto, perejil no de comer, del campo, quitaperejil, es más chiquita la hoja, crece pegadita a la tierra. (Entrevista a E. S. 4/2/15)

El uso de la manzanilla fue mencionado recurrentemente por las mujeres en los talleres y en las entrevistas para diferentes finalidades, especialmente para el momento del parto como nos contó N. M.:

Ahí agarro y caliente mucha agua, mucha agua y... Ahí yo ya siento que me duele, que me duele todo el día y ahí todo el día estoy andando, y me tomo así cosas... Manzanilla me sé tomar: me tomo un vaso de manzanilla y, por ahí, con *Mentisan*... ¿Viste? Ayuda mucho el *Mentisan*... Yo me lo paso tanto, tanto, tanto, tanto; y camino, camino y camino. Llega un momento que, ya cuando yo siento que me va a nacer, me sujeto a esa silla así y ya ahí tiendo una camita para el bebé... Y ahí cae el bebé, y después yo me levanto ahí y después corto el ombligo.

(Entrevista N. M. 14/11/14)

En el relato transcrito también se menciona el uso del *Mentisan*, una crema que consiguen la/os migrantes en la feria de la colectividad que se realiza los domingos en el barrio y que es aplicada para tratar diferentes dolencias: para los resfríos o dolores de garganta, para el dolor muscular luego de las arduas labores —que combinan con *Dolorsan*—, frotándose o incluso ingiriendo pequeñas porciones del ungüento. El *Mentisan* es complementado con otras cremas que muchas veces no se consiguen en las ferias locales y sus familiares tienen que traer directamente de Bolivia, como la crema *Vivorina*, compuesta por extractos de plantas, aceite de lagarto y grasa de culebra:

P. ¿Este dónde lo consiguen?

J. Este me lo trajo del Norte mi marido, en Tarija ¡Ahí hay mucho de estos! ¡Naturistas los venden! Esos lo hacen de pura yerba, pues... Apenas si le está apareciendo la tos, la maseajeo y listo: al otro día está sanita, nomás. No lo llevo a los doctores [...] Más antes a mí me dolía cuando más sabía lavar, ¿viste? Para el invierno acá hace mucho frío; lavaba la ropa [al aire libre]; siempre sabía lavar temprano la ropa yo, en invierno. Así que ahí me dolían los huesos

y me masajeeé dos o tres veces y me puse en la estufa así. ¡Empezó a salir aceite para arriba y después no! ¡Me sané tranquila!

(Conversación con J. C. y sus hijas, 3/11/2014)

E. S., ya mencionada anteriormente, nos dio su opinión sobre la atención en los hospitales: «Si vos vas a la guardia, no te atienden; si estás por morir, capaz sí». Y, frente a situaciones de urgencia o patologías graves ella nos relató su insistencia en que biomédicos locales la atendieran. No está de más aclarar que ella padece cáncer de mamas y semana por medio tiene que viajar al hospital de alta complejidad ubicado a 120km de distancia. Trabaja todos los domingos vendiendo empanadas en la feria local para costearse los pasajes. Es en estos viajes cuando su hijo se enferma «de la panza porque es renegoso». También contó que lo hacía cuando se iba a trabajar al campo y lo tenía que dejar en la casa solo.

E. S. relató que el empacho es provocado porque «ahora los nenes comen mucho». Refirió además que no es necesario «tirar el cuerito» ni «medir como hacen las argentinas» porque eso, debido a los dolores que provoca, «hace renegar a los nenes». Ella en cambio realiza otras prácticas:

Las argentinas tiran el cuerito, pero eso hace doler, más hace renegar. También hacen medir el empacho, pero no es necesario medir. No, para el empacho es diferente: la panza de la gallina tiene su cuerito que viene la menudencia en la bolsa chiquita del pollo. Eso amarillito, eso tienes que lavarlo; y tostás ese pedacito de la panza de la gallina, el cuerito; y después, agua; tenés hervida de la pava, que está hirviendo. Esto tostadito, tiralo acá [señala un vaso sobre la mesa] y agarrás el agua hervida; echalo ahí, y dale el tecito al bebé que está empachado. Está sano.

(Entrevista a E. S. 4/2/2015)

El uso de la coca también fue mencionado por la/os asistentes a los talleres en reiteradas ocasiones, para *chayar*<sup>26</sup> y *corpachar*<sup>27</sup>, para mantenerse despiertos y con fuerza en el trabajo, aunque también es utilizado por los curanderos para las visiones y para las curaciones. En una entrevista, P. A. nos contó cómo el huesero del pueblo curó de una torcedura a su hijo:

P. A. Mi hijo una vuelta se torció el pie que saltó y lo llevé allá. Me dice: “Comprá tabaco, alcohol”. Después lo preparó y lo echó a arder con el alcohol; una sal le echó. Y después le puso una venda, lo vendó caliente, lo refregó, lo refregó y bien lo hizo calentar. Después me dice: “Agarralo porque acá va a llorar seguro este muchacho”. Y lo agarré bien y, así, en un descuido, praaaa. “¿Ya está?”, pregunta. ¡Uhhh! Se quería morir.

P. ¿Del dolor?

P. A. Del dolor. Y después puso todo el tabaco, todo bien. Quedó listo. A los dos días fui y, a la semana, otra vez a jugar a la pelota. Mucha gente va.

P. ¿Eso lo aprendió en Bolivia?

P. A. En Bolivia, en Bolivia. Y acá mucha gente lo persigue. Cura, hace masajes, hace de todo; su padre era curandero y él, así, miraba todo y aprendía. Él con coca parece también ve, con coca también igual ve.

(Entrevista a P. A., 2/6/2015)

Los relatos reseñados y otros que no pudimos explicitar en este trabajo refieren a aprendizajes obtenidos en sus lugares de origen, pero que son resignificados en el contexto migratorio local, dependiendo de las edades de las mujeres y los varones; de la capacidad de memorización de personas mayores o curadores especializados a quienes se consulta; según la problemática de salud que se esté padeciendo. Las personas coinciden en señalar el uso de las plantas y remedios para tratar problemáticas que no son solucionadas por la biomedicina, y estas prácticas refieren al contexto «del campo» por el cual no se tenía acceso a salas médicas y hospitales. Estos recuerdos y saberes son resignificados y valorados cuando no se logra solucionar la problemática en el contexto actual de vida. Asimismo, cabe señalar que la mayoría de las veces se ponen en práctica de manera intercalada con consultas a la medicina occidental.

Si bien en los talleres realizamos actividades en las que recopilamos los saberes y memorias sobre «las plantas que curan» y sus usos, en las entrevistas etnográficas que tuvieron lugar en las casas de las mujeres pudimos ver sus propios cultivos de plantas en los patios, siendo un espacio que ellas cuidan y valoran, lo mismo que en las parcelas de campo, donde las producciones de cebolla son controladas por varones, pero los huertos son territorio de decisión y cuidado de las mujeres.

Algunos autores de la etnobotánica<sup>28</sup>, como Verónica Lema (2014) coinciden en señalar que en el «mundo andino» la comunidad vegetal deviene biocultural, es decir, que es aprendida, interpelada, transformada con la agencia social de las personas a lo largo del tiempo. Sin embargo, no en relaciones de domesticación, sino de crianza mutua, en que las personas, los *runa*, son alimentados, pero también protegidos y amenazados por las comunidades vegetales o animales, por la naturaleza, *sallqa* (Lemas 2014 y Vásquez 2000). Finalmente, observamos que, la memoria de la cosmología andina en relación con el uso de plantas medicinales o remedios caseros y alternativos presenta continuidades y rupturas al ser puesta en práctica en la trayectoria por resolver los padecimientos en el contexto local.

## 7. A MODO DE CIERRE

A lo largo de este capítulo profundizamos en la descripción de los relatos de experiencias y las representaciones asociadas a los procesos de salud, enfermedad y atención, así como también de las formas de nombrar y comprender las dolencias que tienen las mujeres y los varones con quienes compartimos dos espacios de intercambio: un trabajo de investigación referido a los procesos de salud/enfermedad y un proyecto de extensión universitaria durante el 2015 y el 2017 en la localidad de Hilario Ascasubi, Partido de Villarino, a partir de un Taller de Historia, Memoria y Producción de Textos en la Escuela de Adultos CEA 706/02. Para comprender los procesos sociales, recopilamos y documentamos los testimonios de las personas que los protagonizan, quienes en su mayoría participan activamente y bajo condiciones inseguras y precarias del proceso productivo de la cebolla, lo cual nos permitió dar cuenta de ciertos desgastes asociados a las labores propias de este trabajo hortícola y las diferentes etapas del cultivo, siendo central el uso de agrotóxicos.

Las voces que retomamos dieron cuenta de una hibridación de saberes propios de la biomedicina, aquellos aprendidos en Bolivia y que refieren a una memoria andina y de saberes populares que se aprenden y resignifican en el contexto local donde se imbrican conocimientos de la herbolaria, medicamentos tradicionales o infusiones y ungüentos caseros con consultas a curadores tradicionales y biomédicos. Esto evidenció una variedad de etiologías médicas y culturales con respecto a las enfermedades y dolencias.

Observamos que en las ferias de la colectividad de los domingos, en locales atendidos usualmente por paisanas/os conocedoras/os del tema, se comercializan medicamentos tradicionales

de origen animal, vegetal y mineral importados de Bolivia. Por lo tanto, lejos de una homogeneización de saberes y prácticas culturales en cuanto a la salud/enfermedad, buscamos dar cuenta a partir de relatos e imágenes de las tensiones, conflictos y diversidad que existe, en relaciones de hegemonía-subalternidad y en contextos de desigualdad socioeconómica, para distanciarnos de visiones relativistas esencializantes y exotizantes.

El análisis desde los itinerarios terapéuticos nos permitió comprender esta interculturalidad en salud, ya que, al retomar los caminos que siguen las personas (de forma no lineal ni conclusiva) para resolver las dolencias, pudimos dar cuenta de los procesos de articulación dinámica y conflictiva entre la autoatención, la medicina tradicional y la biomédica, que relacionan en términos de complementariedad diferentes causas, síntomas, tratamientos, medicamentos y representaciones para la misma dolencia, combinando diferentes lógicas explicativas y diversos actores que operan como curadores (médicas/os, enfermeras/os, curanderas/os, naturistas, hueseras/os, pastoras/es de iglesias evangélicas, curas, etc.) desde una variedad de tratamientos y medicinas.

En cuanto al acceso y la atención sanitaria, relevamos ciertas dificultades que se relacionan con las condiciones laborales (horarios, distancias) y con una intersección de desigualdades de etnia-nacionalidad, condición migratoria, clase social y de género como transversal. Aunque se evidenció una mejora con el cambio legislativo del 2003 en términos de la sanción de la Ley de Política Migratoria n.º 25871 que amplió la accesibilidad a distintas instituciones públicas y los derechos asociados, como la atención en salud. En este marco se observa un creciente proceso de aceptación y demanda de medicamentos y atención alopática.

A su vez, la autoatención en el ámbito doméstico y el hecho de acudir a saberes que proporcionan paisanas y paisanos es recurrente, pero se desarrolla en un marco de desigualdad socioeconómica por la cual muchas veces no llegan a atenderse en las salitas o en los hospitales o no pueden costear económicamente los medicamentos de patente. Como vimos, esto lleva a que las mujeres y los varones migrantes recurran a saberes y prácticas ya aprendidas en Bolivia o que consulten a curadores/as tradicionales a las/os que tienen fácil acceso en los barrios. Esto no significa que no demanden atención biomédica y medicamentos alopáticos, más cuando la enfermedad es representada como grave.

Para poder visibilizar estas cuestiones hemos retomando al antropólogo argentino Eduardo Menéndez (1992), quien propone trabajar desde los grupos domésticos y los conjuntos sociales, ya que no es el sujeto aislado sino la familia como institución la que toma decisiones, reproduciendo determinados valores, mecanismos y estrategias que permiten sobrevivir a los conjuntos sociales. Y son las condiciones familiares las que, en gran medida, determinan la carrera del enfermo y el uso de los servicios de salud. Pero son las mujeres, quienes, en su rol de madres y esposas, son las encargadas de generar mayor número de actividades respecto del PSEA: detectan, diagnostican e inician el tratamiento en la búsqueda de ayuda y asistencia para seguir los tratamientos. Siendo las mujeres las principales informantes del médico y a nivel epidemiológico « el sujeto del cual los antropólogos obtienen la mayor cantidad de información sobre el PSEA junto con los curadores populares y los curadores científicos» (Menéndez, 1992, p. 6).

Es necesario problematizar este rol de la mujer como la encargada de paliar las crisis respecto del PSEA, ya que también es quien suele estar sometida a la violencia intrafamiliar. Su trama de vida supone una multiplicidad de actividades, lo que implica carencia de tiempos propios y, en términos de organización familiar, se encarga del cuidado familiar, pero al mismo tiempo manteniendo un rol subalterno tanto a nivel doméstico como macrosocial (Menéndez, 1992).



## BIBLIOGRAFÍA

- Alves, P. C. (2014). Narrativas de itinerarios terapéuticos y dolencias crónicas. Trabajo presentado al 29.ª Reunión Brasileña de Antropología realizada desde los días 3 al 6 de agosto en Natal/RN.
- Benencia, R. (2004). Trabajo y prejuicio. Violencia sobre inmigrantes bolivianos en la agricultura periférica de Buenos Aires. En *Revue européenne des migrations internationales*, 20 (1), pp. 1-17.
- Bertoni, M. B. y Cantore, A. (2017) Memorias del parto indígena y migrante: encuentros y desencuentros con la biomedicina. Experiencias de parto en mujeres colla bolivianas en el sudoeste bonaerense y mbya guaraní en Misiones. En Abbona, A. E. / Roca, I. (editores) *Los pueblos indígenas de América Latina: actas del II CIPIAL* (pp. 1414-1438), EdUNLPam: La Pampa.
- Bourdieu P., Chamboredon J. C. y Passeron J. C. (1993). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bugallo, L. y Vilca, M. (2011). Cuidando el ánimo: salud y enfermedad en el mundo andino (puna y quebrada de Jujuy, Argentina). En *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En línea], sección Debates, Disponible en: <http://nuevomundo.revues.org/61781/>. (Recuperado el 29 de enero de 2019)
- Goldberg, A. (2010). Factores socioculturales en el proceso asistencial de pacientes con tuberculosis del Instituto Vaccarezza del Hospital Muñiz, 2009. En *Revista Argentina de Salud Pública* (RASP), 1 (5), pp. 13-21.
- Hernández y Bertoni (2015). ¡Pero a esa señora yo le tengo fe! Significación y resolución de padecimientos entre migrantes de Bolivia en Bahía Blanca, Argentina. En *Revista Inclusiones*, 2 (1), pp. 122-145
- Hernández, G. y Bertoni, M. B. (2018) El trabajo de las mujeres en la producción cebollera en el sudoeste bonaerense. Testimonios producidos en un taller de historia oral en una escuela de adultos. En *Revista Geograficando*, 14 (1), pp. 1-12.
- Holmes, S. M. (2007). «Oaxacans Like to Work Bent Over»: The Naturalization of Social Suffering Among Berry Farm Workers. En *The Center for Comparative Immigration Studies University of California*, (148), pp. 1-48.
- Jelin, E. (dir.) (2006). Salud y migración regional: ciudadanía, discriminación y comunicación intercultural. Buenos Aires: IDES
- Lemas, V. (2014). Criar y ser criados por las plantas y sus espacios en los Andes Septentrionales de la Argentina. En Benedetti, A. y Tomasi, J. (comps.) *Espacialidades altoandinas. Nuevos aportes desde la Argentina: miradas hacia lo local, lo comunitario y lo doméstico* (pp. 301-338). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Menéndez, E. (1988). Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. En *Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud* (pp. 451- 464). Buenos Aires: CONAMER/ A.R.H.N.R.
- Menéndez, E. (1992). Modelo hegemónico, modelo alternativo subordinado, modelo de autoatención. Caracteres estructurales. En Campos Navarro R, (comp.) *La antropología médica en México* (pp. 97-114). México: Instituto Mora/ Universidad Autónoma Metropolitana.
- Menéndez, E. (1994). La enfermedad y la curación: ¿Qué es medicina tradicional? En *Alteridades*, 4 (7), pp. 71-83.
- Menéndez, E. (2002). El punto de vista del actor: homogeneidad, diferencia e historicidad, La parte negada de la cultura. En Menéndez, E. *Relativismo, diferencias y racismo* (pp. 291-362). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. En *Ciencia & Saúde Coletiva*, 8 (1), pp. 185-207.
- Menéndez, E. (2005) Intencionalidad, experiencia y función: la articulación de los saberes médicos. En *Revista de Antropología Social*, 14, pp. 33-69.

- Montesinos, I., Royder, R. y Cruz, T. (2005) ¿Mentisan, paracetamol o wira wira? Jóvenes, salud e interculturalidad en los barrios mineros de Potosí. La Paz: Fundación Pieb.
- Passarin, L. (2011). Itinerarios terapéuticos y redes sociales: actores y elementos que direccionan los procesos de salud/enfermedad/atención. En *Los aportes del Análisis de Redes Sociales a la Psicología* (pp. 1-17). Mendoza: Editorial de la Universidad de Aconcagua.
- Pizarro, C. (2012). (Des)marcaciones de la bolivianidad en los hornos de ladrillos de dos localidades argentinas. En *Revista Temas de Antropología y Migración*, (3), pp. 23-39.
- Vásquez, G. R. (2000). *La crianza recíproca: biodiversidad en los Andes en Grain Biodiversidad: Compendio 1997-1999*. Disponible en: <https://www.grain.org/es/article/archive/categories/145-biodiversidad-compendio-1997-1999> (recuperado el 29 de enero de 2019).
- Vilca, M. (2011). Piedras que hablan, gente que escucha: la experiencia del espacio andino como un «otro» que interpela. Una reflexión filosófica. En Miotti, L. y D. Hermo (comps.). *Biografías de paisajes y seres* (pp. 67-74). Buenos Aires: Encuentro Grupo Editor.
- Vilca, M. (2012). El diablo por la cocina. Muertos y diablos en la vida cotidiana del norte jujeño. En *Estudios Sociales del NOA*, (n.º 12), pp. 45-57.

## NOTAS AL FINAL

- <sup>1</sup> Expresión utilizada para referirse a los connacionales en similar situación socioeconómica.
- <sup>2</sup> En la introducción de este libro se describe el proceso de trabajo en la localidad junto con las mujeres, así como también los objetivos específicos de los talleres.
- <sup>3</sup> Por ello, en diferentes ocasiones utilizaremos el genérico «mujeres».
- <sup>4</sup> Para profundizar en la festividad de la Virgen de Urkupiña, ver el capítulo 8 titulado «La Fiesta de la virgen de Urkupiña en el sudoeste bonaerense».
- <sup>5</sup> Esto será analizado más adelante tomando las representaciones de las mujeres y relacionándolo con el cambio legislativo en la política migratoria del 2003.
- <sup>6</sup> Para profundizar en este tema ver el capítulo 7 titulado «Agarrar el transportador. La discriminación étnico-racial en la escuela», que analiza los procesos de discriminación y etnofobia en la educación superior.
- <sup>7</sup> Esto tiene que ver no solo con el hecho de que debe aprender a manejarse por un espacio desconocido. Ella —en el momento que la conozco— hace dos años que reside en la zona, viniendo de Bolivia sin saber castellano. Allá, nunca había concurrido al hospital. Además de las dificultades que ello pueda generar, es necesario tener en cuenta cómo opera el estigma de ser mujer, pobre, boliviana. Ella me ha pedido que la acompañe al hospital para pedir leche para su hija ya que a ella no se la daban.
- <sup>8</sup> *Avon Products, Inc.*, conocida popularmente como Avon, es una empresa estadounidense de cosméticos, perfumes, juguetes, joyería de fantasía y productos para el hogar.
- <sup>9</sup> La terapia con ventosas de origen chino consiste en la aplicación de ventosas —en forma de copa de vidrio o plástico— sobre la piel, con las que se hace el vacío, succionando la piel y parte del músculo, de tal modo que se abren los poros, favoreciendo la circulación sanguínea y linfática, con diferentes objetivos terapéuticos, tales como realizar un drenaje linfático, eliminar toxinas, tratar contracturas, terapia antiinflamatoria y analgésica, fortalecer los tendones, eliminar el exceso de grasa y la retención de líquidos, reducir edemas, así como también tratar dificultades respiratorias por diferentes causas.
- <sup>10</sup> Enfermedad parasitaria causada por un nematodo del género *Trichinella*, que se adquiere al ingerir carne porcina con larvas del parásito. Las larvas se alojan en el intestino delgado y posteriormente, ya en estado adulto, viajan a través de la sangre.
- <sup>11</sup> En la industria farmacéutica, los medicamentos de patente son aquellos que resultan de investigaciones financiadas por laboratorios, los cuales luego obtienen la patente y, por lo tanto, la exclusividad de

- producción y comercialización del producto. Luego de un tiempo, se puede vender el genérico.
- <sup>12</sup> Nombre comercial del medicamento analgésico —en base a paracetamol— y antiinflamatorio —en base a diclofenaco—, cuya función es el alivio de dolores musculares y esqueléticos, y el tratamiento de procesos inflamatorios.
- <sup>13</sup> El Rivotril es la marca comercial de Clonazepam, un fármaco ansiolítico y anticonvulsivo.
- <sup>14</sup> Salita es una categoría nativa que referencia al Centro de Atención Primaria.
- <sup>15</sup> Hernández, G. y Bertoni, M. B. (2018)
- <sup>16</sup> Labor que se realiza cuando la cebolla ya fue arrancada, que consiste en cortar las hojas y la barbilla para luego seleccionarla y embolsarla.
- <sup>17</sup> Grupo de trabajadoras/es en su mayoría paisanas/os que contrata un connacional boliviano y traslada en colectivos para trabajar en el campo en las tareas que requiere la cebolla.
- <sup>18</sup> Bertoni, M. B. y Cantore, A. (2017).
- <sup>19</sup> Como parte del trabajo etnográfico, durante un año compartimos la experiencia de ensayar y bailar en las festividades de la Virgen de Urkupiña con un grupo de baile *tinku* organizado por migrantes de Bolivia en la ciudad de Bahía Blanca.
- <sup>20</sup> Generalmente varón boliviano que posee capital simbólico, relaciones sociales —es conocido entre paisanos— y económico; posee un colectivo o una combi, que contrata bajo palabra y transporta trabajadoras/es a los campos para realizar las distintas labores que requiere el cultivo de la cebolla.
- <sup>21</sup> Para profundizar ver, Hernández y Bertoni (2015)
- <sup>22</sup> Cementerios, oratorios, el lugar donde ha muerto accidentalmente alguna persona, *apachetas*.
- <sup>23</sup> El término *ánimu* es propio del castellano andino y se relaciona con “ánimo” y/o “ánima”, siendo que el vocablo original es *anīma* que significa “aire, aliento”, de él provienen tanto *anīmus* —del que deriva “ánimo”— como alma. En definitiva, es el de un principio espiritual y vital que anima a los diferentes seres y/o entidades, la vitalidad del mismo se puede observar en las producciones corporales de las personas como el pelo y las uñas (Bugallo y Vilca 2011)
- <sup>24</sup> Se refiere a tomar al niño por la parte superior de la cabeza
- <sup>25</sup> *Nicotiana glauca*, denominada popularmente palán palán en, es una especie del género *Nicotiana* de la familia de las Solanáceas. Es un arbusto o árbol pequeño con tallos ramificados de hasta 6 m y hojas son ovaladas.
- <sup>26</sup> *Chaya*, *chayada*, del aymara *ch'alla* y del quechua *ch'allaku*; existe igualmente el verbo *chayar* (v. quechua *ch'allay* y v. aymara *ch'allaña*: rociar, asperjar). Consiste en agradecer y/o pedir “permiso para cavar a los antiguos abuelos”, y consumir coca y alcohol para preservarse de la Pachamama, es decir para no ser agarrado. (Bugallo y Vilca 2011)
- <sup>27</sup> *Corpachar* refiere en los Andes jujeños a dar de comer y beber a la Pachamama, es un ritual que se realiza en agosto. (Bugallo y Vilca 2011)
- <sup>28</sup> Tiene como objeto analizar la dinámica entre las sociedades humanas y las comunidades vegetales en su contexto ambiental y sociocultural (Alarcón 1995, en Lemas 2014)

• CAPÍTULO 6

## **MUJERES, MIGRANTES Y HABLANTES DE QUECHUA: ENTRECruzAMIENTOS LEGALES EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

LAURA ORSI

«La solución para fortalecer las lenguas originarias y evitar su pérdida pasa, por supuesto, por muchas decisiones en el orden de las políticas lingüísticas, pero pasa principalmente por la corrección de las relaciones jerárquicas que existen entre los pueblos y las comunidades de hablantes y las posibilidades que tienen para ejercer sus derechos lingüísticos igual que los hablantes de las lenguas dominantes porque esos derechos son de suma importancia para acceder a servicios básicos como la salud, la justicia y la educación».

Agustín Panizo Jansana1

### **INTRODUCCIÓN**

El desarrollo del Proyecto de Extensión «Entre todas es más fácil. Taller de historia oral y producción de textos en un Centro de Educación de Adulto/as en contextos migratorios»<sup>2</sup> resultó ser el punto inicial para reflexionar sobre el espacio que ocupa la Educación Intercultural Bilingüe en el Centro Educativo de Adultos (CEA) de Hilario Ascasubi, ubicado en el sudoeste de la provincia de Buenos Aires, zona de recepción de migración boliviana. El motivo por el cual nos proponemos indagar sobre la EIB se encuentra desde la concepción del proyecto y se relaciona con el motivo por el cual seleccionamos el lugar:

La docente y actual secretaria de una escuela de Mayor Buratovich (localidad vecina a Ascasubi), Mariana Mayer, terminaba de editar el libro para la lectura en el nivel inicial que nos pareció muy importante; estábamos seguras que se trataba de una importante reflexión sobre las prácticas docentes y una adecuada selección de actividades inspiradas en temas y problemas del entorno abordados desde el conocimiento del territorio. Los textos representan situaciones conocidas por el alumnado, no es sexista, tiene una cierta perspectiva de género y reconoce la diversidad cultural puntualizando en aspectos culturales importantes para los migrantes, como las particularidades de la festividad del Día de los Muertos, de la Virgen de Urkupiña y de Copacabana. También identificó como instituciones locales a las iglesias evangélicas, sin darles menor lugar que la católica y el trabajo concreto de las mujeres en la producción cebollera. Nos pareció significativo que las diversas iglesias evangélicas tuvieran reconocimiento como una parte del entramado social del lugar debido a que gran parte de las alumnas son evangélicas, y con frecuencia la escuela legitima las actividades realizadas en el marco del catolicismo, es así que las que no son católicas sienten que se alejan del ideal de alumna que sostiene la institución [...] se dieron una serie de factores favorables para trabajar,

en este caso, a partir de una idea aceptada grupalmente: es necesario generar propuestas pedagógicas específicas debido a que la matrícula está conformada mayoritariamente por mujeres llegadas desde Bolivia o hijas de bolivianos. (Hernández, 2018, p. 12).

En este sentido, el espacio se presenta configurado por un complejo entrecruzamiento de religión, género, procedencia, edad y lengua. La religión, en principio, porque si bien el CEA 706/02 tiene dos sedes, el espacio en el que funciona la escuela y desarrollamos el taller corresponde a la Iglesia Cristiana de los Libres, cuyo pastor y encargados prestaron desinteresadamente sus instalaciones. Esta iglesia, referenciada por las alumnas que asisten al CEA como Iglesia Cristiana, pertenece a un grupo de misioneros vinculados a los evangelismos históricos. El género configura el espacio en la medida en que la matrícula está conformada por quince mujeres y un varón. Por otra parte, cobra también relevancia la procedencia, ya que quienes asisten provienen en su totalidad de Bolivia. La edad en la que dejaron sus casas es otro de los rasgos comunes: entre los 15 y 16 años. También los trayectos que han recorrido hasta su radicación en el partido de Villarino son similares: desde Cochabamba, Tarija y otros lugares de Bolivia llegaron a la Argentina, muchas veces fueron a Tucumán y trabajaron en la zafra y en la fruticultura, luego a Mendoza para trabajar en la horticultura y los viñedos hasta que se radicaron en Hilario Ascasubi, donde continúan realizando actividades vinculadas a la horticultura, en particular la producción cebollera. Finalmente, la lengua se presenta como elemento configurador, en tanto que todas las mujeres durante su infancia hablaron en lengua (esto es, su lengua materna) y luego aprendieron español, permaneciendo el quechua en el recuerdo. Es necesario aclarar en este punto que en Bolivia existen diversas realidades sociolingüísticas (López, 2006) constituidas por diferentes contactos lingüístico-culturales entre el español y una o más lenguas indígenas que poseen diferente valoración social, producto de la condición de comunidades subalternas que los pueblos indígenas han vivido desde épocas coloniales en las que el poder y el control político del país ha sido ejercido por una minoría blanco-mestiza. Podríamos afirmar que es por esta situación que las mujeres mayores de 40 años hablan en lengua (cuatro de ellas la emplean en su casa) y las menores no.

Las actividades y las preguntas que realizamos en el taller despertaron el interés por hablar en quechua (así, hablar se transformó en sinónimo de recordar) y por leer libros en esta lengua que no fuera la *Biblia* de los Testigos de Jehová que a ellas no les gusta porque «no son testigos» y es el único que poseen. Esto nos permitió constatar la existencia de bilingüismo quechua-español a la vez que la existencia de diferentes variedades de quechua, en tanto les costaba entenderse entre ellas, así como también la presencia de aymará. En consecuencia, inferimos que inferir que nos encontramos en una comunidad multilingüe. Finalmente, debemos señalar como una característica distintiva de Hilario Ascasubi el consenso acerca de que «lo boliviano» es transversal a la totalidad del pueblo y que adquiere visibilidad en una organización, COBOLVI (Colectividad Boliviana), la cual centraliza actividades culturales, deportivas y comerciales en la zona.

Es a partir de esta realidad sociolingüística, multicultural, pluriétnica y bi/multilingüe que nos proponemos revisar el marco legislativo referido a la Educación Intercultural bilingüe en los Centros de Educación de Adultos con el fin de establecer de qué manera es abordada esta complejidad lingüística y migrante desde las políticas educativas.

## 1. EL MARCO NACIONAL

La Ley de Educación Nacional 26206, sancionada en el año 2006, tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y

los tratados internacionales incorporados a ella. Establece en el capítulo IX la modalidad referida a la «Educación permanente de jóvenes y adultos», entendiéndolo, por un lado, que esta modalidad debe garantizar la alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (art. 46) y, por otro, que los programas y acciones educativas del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deben articularse con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, así como también vincularse con el mundo de la producción y el trabajo (art.47). Además, menciona los objetivos y criterios para la organización curricular, entre los que se encuentran: la formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades atendiendo a las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de los jóvenes y adultos; la formación profesional o una preparación que facilite la inserción laboral; la incorporación, en sus enfoques y contenidos básicos, de la equidad de género y la diversidad cultural; el fortalecimiento de la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana a la vez que asegure tanto las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo, como el respeto a su lengua y a su identidad cultural a los pueblos indígenas, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as (art. 48).

Puede observarse que subyace en la enunciación de estos artículos cierta mirada etnocéntrica en la que la diversidad o la subalternidad del «otro» se asocia a diferencias de base económica, educativa, laboral que, por medio de la educación, serían «enmendables», a la vez que una mirada «asimilacionista» de la diversidad que solamente se respeta por ser diversa.

Por su parte, el capítulo XI instaura a la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) como una de las ocho modalidades del sistema educativo, entendiéndolo que

la Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Artículo 75, inciso 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (art. 52).

Esta conceptualización que circunscribe la EIB a los pueblos indígenas, por un lado, excluye a migrantes que construyen su identidad como indígenas y, por el otro, limita interculturalidad a indígenas. En el contexto argentino, esta equiparación, advierte Hecht (2015)

es muy compleja por varias razones. Por un lado, por el isomorfismo que suele asociar área indígena con zonas rurales, instaurando al espacio urbano como invisibilizador de la alteridad, siendo que las regiones urbanas (como la ciudad y los alrededores de Buenos Aires) son las que concentran mayor proporción de pueblos indígenas. Por otro lado, porque además de población indígena hay numerosos migrantes que no son visibilizados y, en consecuencia, se producen formas sutiles de discriminación en el marco de una política que se propone inclusiva. (Hecht, 2015, p. 26).

Pese a esto, existen entre los antecedentes que propiciaron esta Ley de Educación dos resoluciones que intentan ser inclusivas. Por un lado, la Resolución 107/99 del Consejo Federal de Cultura y Educación, por medio de la cual se reconoce a la Argentina como un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, debido tanto a la presencia de población indígena como a migrantes hablantes de diversas lenguas y de orígenes culturales distintos. Por otro lado, la Resolución 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación que crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, dependiente de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, que desde 2004 trabajó a través de distintas líneas de acción en torno a una modalidad de gestión participativa que preveía articulación en aquellas provincias con población escolar indígena. Estas acciones se desarrollaron tomando en consideración el nivel de conocimientos respecto de la situación educativa de los Pueblos Indígenas, así como también el nivel de desarrollo de la EIB en el país, surgiendo como «respuesta institucional al reclamo de las organizaciones indígenas para que sean reconocidos plenamente sus derechos a una educación de calidad y a la presencia de sus prácticas culturales y lingüísticas en la institución escolar» (Unamuno, 2011, p. 46).

La segunda ley a la que haremos referencia es la Ley 24.071 Ratificatoria del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (Convenio n.º 169 de la OIT). En la misma se reconocen las aspiraciones de los pueblos indígenas a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, así como de su desarrollo económico, y también a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven, ya que, según refiere el documento, «esos pueblos no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión» (preámbulo). En este sentido, en el artículo 2 se establece que es tarea de los gobiernos asumir la responsabilidad de planificar y desarrollar distintos tipos de medidas en conjunto con los pueblos interesados, para proteger sus derechos y garantizar el respeto por su integridad. Esas medidas incluyen asegurar a los miembros de los pueblos originarios los mismos derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población; promover la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones; y ayudar a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socio-económicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida. En cuanto a lo que a educación concierne, esta ley establece que deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional y que la misma debe desarrollarse y aplicarse en conjunto para responder a sus necesidades particulares, así como también deberá abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Finalmente, se establece la formación de miembros de la comunidad y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas cuando sea posible; también reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre y cuando satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. En este sentido, deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

En relación con la lengua, el artículo 28 establece que la educación que se reciba debe ser en la propia lengua o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo de pertenencia, y que, cuando ello no sea posible, se deberá consultar a los pueblos para adoptar medidas que permitan lograr ese objetivo. Estas medidas deben ser las adecuadas tanto para asegurar que esos pueblos

tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país, como para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados, a la vez que promover el desarrollo y su práctica.

Respecto de la cultura, se encuentran los artículos 30 y 31. En el primero, se establece que los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del mencionado convenio. Para ello, se deberá recurrir, si fuera necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas implicadas de dichos pueblos. En el segundo artículo se dispone la necesidad de adoptar medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y el material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

En este sentido, podemos afirmar que, en las leyes, «la letra escrita» se reconocen diferencias históricas y ancestrales entre los habitantes de la nación y, aun cuando esas diferencias se intenten paliar y el reconocimiento y la intención sean «reparadoras», no se encuentra una acción consecuente. De manera similar ocurre con la tercera ley a la que haremos referencia, la Ley 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes en lo que refiere al ámbito y los planes de educación. Así, se considera prioritaria «la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas» (art.14) cuyos planes deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborígen, estableciendo que

la enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: en los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades. Los establecimientos primarios ubicados fuera de los lugares de asentamiento de las comunidades indígenas, donde existan niños aborígenes (que sólo o predominantemente se expresen en lengua indígena) podrán adoptar la modalidad de trabajo prevista en el presente artículo (art. 16).

Con el fin de concretar los planes educativos y culturales, establece algunas acciones a implementarse, como campañas intensivas de alfabetización y posalfabetización; programas de compensación educacional; creación de establecimientos de doble escolaridad con o sin albergue, con sistemas de alternancias u otras modalidades educativas, que contribuyan a evitar la deserción y a fortalecer la relación de los centros educativos con los grupos comunitarios (art. 17).

Podemos observar que en esta ley, además de reducir lo intercultural a lo indígena y circunscribirlo a las comunidades, como sucede (en parte) con la EIB, se plantea un desideratum constituido



por «impartir» la enseñanza en la lengua materna, hecho que permite avizorar nuevas complejidades respecto de la enseñanza intercultural, la codificación de la lengua y la formación de docentes<sup>3</sup>.

Finalmente, en el marco nacional resta exponer la reglamentación referida a la Ley de Migraciones 25871 que establece, en lo que a educación respecta,

el acceso igualitario a los inmigrantes y sus familias en las mismas condiciones de protección, amparo y derechos de los que gozan los nacionales, en particular lo referido a servicios sociales, bienes públicos, salud, educación, justicia, trabajo, empleo y seguridad social (art. 6).

No se menciona en la letra referencia alguna a la EIB, ni a la multiculturalidad o el plurilingüismo. Según lo expuesto, el marco regulatorio de la educación nacional les garantiza a los inmigrantes bolivianos bilingües que concurren al Centro de Adultos la posibilidad de finalizar los estudios primarios valorando las diferencias culturales y su importancia en el reconocimiento a la diversidad. Esto se relaciona con la observación que realizamos en relación con una de las rutinas escolares:

El acto de finalización del ciclo lectivo del ciclo primario se realizó en forma conjunta con los egresados de secundario del Plan Fines, allí pudimos ver que las autoridades reconocieron la importancia y las posibilidades laborales que tenían quienes habían obtenido el título secundario, mientras que en el caso del ciclo primario las autoridades se centraron en la importancia de la cultura, en el reconocimiento a la diversidad y en ningún momento se lo vinculaba al mejoramiento del empleo, de las condiciones de vida, en este caso no estaba en cuestión la redistribución. (Hernández, 2018, p. 14).

## **2. EL MARCO PROVINCIAL**

Dentro de la Provincia de Buenos Aires, si bien la Ley de Educación Provincial 13688 establece la promoción de la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegura a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural (art. 16) y además, en consonancia con el artículo 17 de la LEN, establece entre sus modalidades la Educación Intercultural; no se ha encontrado más información al respecto que la que referida en la ley. En el artículo 44, se define que la

Educación Intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la Educación común, complementándola, enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente.

Y al momento de establecer sus objetivos expresa: «contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas».

Por otro lado, en el capítulo correspondiente a la Educación secundaria se menciona para este nivel la modalidad de Educación Permanente para Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional, que incluye entre sus objetivos la promoción entre adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores del respeto a la interculturalidad y a las semejanzas y diferencias identitarias, garantizando una educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona, y sosteniendo el derecho a la igualdad de educación (art. 28). Esta modalidad se define en el capítulo X como la que garantiza el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando el cumplimiento de la obligatoriedad escolar con una fuerte impronta hacia la productividad y competencia en el mundo laboral.

Finalmente, se encuentra el Diseño curricular para el nivel primario de adultos, que contextualiza la Educación Formal de Adultos en la jurisdicción bonaerense desde sus inicios con «la creación de la Dirección General de Escuelas durante la gestión de Domingo Faustino Sarmiento» (p. 2) y la define como

una construcción socio-histórica compleja, asociada íntimamente al proceso de formulación de demandas por educación de jóvenes y adultos de los sectores populares. Esta propuesta parte de una concepción que se aleja de la visión histórica del adulto como «marginal educacional» asumiendo que, por diferentes circunstancias, se trata de personas que no pudieron acceder, permanecer y/o finalizar sus estudios (p. 4).

En último lugar, establece una serie de situaciones problemáticas establecidas en el *Documento Hacia la Estructura Curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos* (2011) identificadas a partir de contextos problematizadores definidos a nivel nacional que se consideraron de mayor incidencia en el desarrollo individual y colectivo de los/las estudiantes de la EPJA, entre los que se encuentra, en octavo lugar, la apropiación cultural y las tensiones interculturales. Pese a los contextos problemáticos identificados, desde la Ley provincial de Educación y el Diseño Curricular no se han encontrado prácticas concretas vinculadas a la EIB en Centros de Adultos, así como tampoco acciones concretas promovidas por la Dirección General de Cultura y Educación que propicien el diálogo intercultural entre las identidades locales, regionales y nacionales (art. 63 LEP).

Según Hecht (2015), el caso de Buenos Aires es paradigmático no solo porque no ofrece experiencias de EIB, sino porque es la provincia con mayor diversidad poblacional y mayor cantidad de población indígena del país en los centros urbanos y sus periferias, y la que recientemente ha incluido a los debates sobre educación y diversidad e interculturalidad la problemática tanto indígena como migrante.

Finalmente, hemos encontrado el *Programa bonaerense de alfabetización y formación para el trabajo* destinado a alfabetizadores y maestros en los procesos de participación y aprendizaje con jóvenes y adultos<sup>4</sup>. Este cuadernillo de alfabetización con actividades define en la introducción el programa y establece los objetivos de la siguiente manera:

El Programa Bonaerense de Alfabetización y Formación para el Trabajo “Ser Parte» está destinado a fortalecer el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos (mayores de 14 años) de la Provincia de Buenos Aires. La presente propuesta pretende acercar a los Alfabetizadores, Docentes, Directivos e Inspectores de las Escuelas de Adultos los fundamentos y el marco programático en el que se inscribe su tarea, entendiendo que la alfabetización es una labor de conjunto que compromete a la escuela y a la comunidad. Tiene como propósito crear las condiciones para que jóvenes y adultos logren incluirse en el proceso educativo y puedan apropiarse de nuevas herramien-

tas para el mundo del trabajo. Se espera que la participación de los referentes de los distintos sectores (sistema educativo, comunidad, empleo) propicie una nueva oportunidad para los protagonistas de este programa, como camino de acceso a sus derechos fundamentales.

Si bien no hay referencias a la interculturalidad, al bilingüismo, a los migrantes o a los pueblos indígenas, existe un conjunto de actividades agrupadas en módulos de trabajo organizados «a partir de un enfoque actualizado y en consonancia con las actuales demandas educativas», entre los que se encuentra el sexto y último módulo titulado «Valoración de la diversidad: deconstruyendo prejuicios» que nos resultó de especial interés por el modo en que aborda los conceptos vinculados a la migración, los migrantes y «al otro». Este módulo explicita su fundamento de la siguiente manera:

¿Por qué es importante reflexionar sobre la diversidad cultural y la discriminación? Porque esto lleva a poner en cuestión las propias representaciones que conducen a miradas y acciones discriminatorias. En Argentina el tema de la discriminación es algo serio que ahonda en lo profundo de la sociedad. La xenofobia y el racismo son dos problemáticas que, por los estereotipos y prejuicios que generan, producen la exclusión social y discriminación de las personas que la sufren, llegando en ocasiones a negar u ocultar su propio origen.

Existe en nuestro país un modo de racismo manifiesto en términos despectivos y casi naturalizados, para referirse a inmigrantes latinoamericanos y de otras provincias; tales como «bolita», «paragua», «negro»; producto de considerar a esta población como amenaza para el empleo, la sanidad, la seguridad y la identidad nacional.

El «otro» es siempre un espejo de eso que nos da miedo o nos provoca rechazo, pero que nos pertenece, que está en nosotros, aunque no nos demos cuenta. Esa diferencia suele castigarse con la discriminación, que, en principio, se vehiculiza como marginación y puede llegar hasta la violencia.

Es fundamental el tratamiento de esta temática porque lleva a poner en cuestión las propias representaciones que conducen a miradas y acciones discriminatorias. Deconstruyendo mitos y dando lugar a la valoración de aquello que se presenta como diferente.

A continuación, se presentan una serie de actividades divididas por día entre las que someramente podemos mencionar: día 1, leer el cuento «Cabecita Negra» de Germán Rozenmacher; día 2, trabajar con relevamiento léxico en producciones escritas por los «alfabetizandos» realizada como “tarea para el hogar”; día 3, leer el artículo periodístico titulado «Sufrió mucho por ser boliviana» publicado en el diario *La Voz del interior*, de Córdoba (texto que puede ser reemplazado por el material de lectura optativo que se presenta al final, a saber: «Franco Zárate, el joven asesinado en Argentina por ser boliviano» (*Infodiez.com*, 3/2/2017) o «El pasajero sacado de un avión de United Airlines sufrió conmoción cerebral» (*La Nación*, 13/4/2017); día 4, reflexionar sobre el valor de la diferencia como atributo para el desarrollo y crecimiento de los sujetos y las comunidades en contraposición a la cuestión de la discriminación, y día 10, realizar una feria de colectividades.

Pese al reconocimiento de cierta originalidad en la propuesta, encontramos una escisión importante entre la realidad, la adecuación de quienes asisten a los centros de adultos y la propuesta concreta porque entendemos que en su cuerpo y su trayectoria llevan sus experiencias

vividas, sin necesidad de indagar otras fuentes periodísticas de escaso valor literario que resaltan aquello que se tematiza. En este programa se presenta de manera acotada la reflexión sobre la diversidad cultural y la discriminación porque subyace la función que vio nacer la escuela, la de homogeneizar, propagando un discurso vinculado con la unidad y la diversidad y con la metáfora del crisol de razas —*melting pot*— que sostiene a lo largo del tiempo la representación, con valor positivo, de la «fundición» asimiladora de las diferencias, de la diversidad (Calvet, 1994, p. 134)

### 3. A MODO DE CIERRE

Hace unos años Mercedes Isabel Blanco (2005) afirmaba que

la noción de lengua contiene en sí misma una idea de abstracción, uniformidad, homogeneidad la cual es pasible de ser observada tanto en su uso como término en las ciencias del lenguaje, así como en el habla del lego, en las visiones ingenuas, no especializadas del conocimiento del sentido común. Tal concepción engloba, oculta, borra, subordinándola a una entidad abstracta, ideal, ubicua, la diversidad al interior de la lengua. (Blanco, 2005, p. 18).

En este sentido, la historia de la lengua ha operado en las políticas educativas desarrolladas por la provincia de Buenos Aires en relación con migrantes—indígenas de la misma manera. Así, puede pensarse que la relación del español con las lenguas indígenas en la Argentina

puede resumirse en un borramiento del conflicto de marginación, subordinación o asimilación de ellas —*las huellas borradas* del sustrato indígena y de las lenguas de ese origen que aún hoy subsisten y resisten contra la tradición ideológica monolingüe del estado nacional—, la cuestión del idioma tiene, por el contrario, en el contacto con las lenguas de inmigración finisecular —la cristalización de *Babel y el caos*— un potente generador de reflexiones y acciones metalingüísticas, un «catalizador» para la explicitación del conflicto (p. 23).

La cuestión inmigratoria en la Argentina y su influencia central para las cuestiones idiomáticas y educativas, prácticas y políticas y en representaciones, así como los estudios sobre migración y escuela han enfatizado la subalternidad en tanto el reconocimiento de pluricentrosismos, multiculturalismo, plurilingüismo y diversidad lingüística y cultural no implica la existencia de igualdad ni de simetría de valoración referidas a la etnicidad y la pobreza (Hecht, 2015). En este sentido, podemos caracterizar a la Argentina como país multicultural, pluriétnico y multilingüe debido a la presencia extendida tanto de pueblos originarios como de inmigrantes de diversas procedencias, hecho que se traduce en el reconocimiento legal. Ahora bien, consideramos que es necesario que esa caracterización y ese reconocimiento «en letra» sean asumidos y que la riqueza que nuestra diversidad cultural plantea se traslade a la formación de los docentes y de todos los profesionales que se desempeñan en ámbitos educativos para que se apropien de herramientas que permitan reconocer y reconocerse en la diversidad y en las diferencias culturales existentes en cada contexto, y que estas diferencias no se traduzcan en desigualdades sociales y escolares. En este sentido, pensamos que el libro editado por Mariana Mayer, situado y contextualizado, es una iniciativa individual adecuada y pertinente, pero en una comunidad con tantos migrantes bilingües entendemos que es necesaria la aplicación de una política educativa formal que desarrolle íntegramente la Educación Intercultural Bilingüe.

## FUENTES

- *Nacionales*

- Ley 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes. Boletín Oficial 25803. Buenos Aires, Argentina, 12 de noviembre de 1985.
- Ley 24071 Ratificatoria del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (Convenio 169 de la OIT). Boletín Oficial 27371. Buenos Aires, Argentina, 20 de abril de 1992.
- Ley 25871 de Migraciones. Boletín Oficial 30322. Buenos Aires, Argentina, 21 de enero de 2004.
- Ley de Educación Nacional 26206. Boletín Oficial 31062. Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Educación. Secretaría General. Resolución 107/99. Buenos Aires, Argentina, 29 de septiembre de 1999.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Resolución 549/04. Buenos Aires, Argentina, 6 de marzo de 2004.

- *Provinciales*

- Ley de Educación Provincial 1368. Boletín Oficial 25692. Buenos Aires, Argentina, 10 de julio de 2007.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de Educación de Adultos (septiembre de 2017). *Programa bonaerense de alfabetización y formación para el trabajo*. Disponible en <https://educacionadultos.com.ar/wp-content/archivos/2017/03/Cuadernillo-de-Alfabetizaci%C3%B3n-.pdf/>.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, M. I. (2005). Políticas lingüísticas, planificación idiomática, glotopolítica: trayecto por modelos de acción sobre las lenguas. *Cuadernos del Sur-Letras* 35-36, pp. 112-6.
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e Interculturalidad*, 16 (1), pp. 20-30.
- Hernández, G. y Bertoni, M. B. (2018). El trabajo de las mujeres en la producción cebollera en el sudoeste bonaerense. Testimonios producidos en un taller de historia oral en una escuela de adultos. *Geograficando* 14 (1). Disponible en <https://doi.org/10.24215/2346898Xe033>
- Hernández, G. (2018). Tensiones entre el derecho a la alfabetización y el reconocimiento/descocimiento de la diversidad cultural en las instituciones educativas de adulto/as. *Temas de mujeres Revista del CEHIM* 14(14), pp. 3-17.
- López, L. E. (2006). "Pueblos indígenas, lenguas, política y ecología del lenguaje. Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia". En UNICEF y FUNPROEIB Andrés *Atlas Sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*, pp. 17-46. Plural Editores: Bolivia.
- López García, M. (2013). El otro yo: la identidad lingüística argentina como conflicto. *Amerika* 9, pp. 1-13. Disponible en <http://journals.openedition.org/amerika/4387>
- Noticias ONU (2019). "El Año Internacional de las Lenguas Indígenas busca proteger un universo de conocimientos". Disponible en <https://news.un.org/es/story/2019/01/1449962>
- Serrudo, A. (2010). Indígenas en la escuela: representaciones y tensiones acerca de los docentes indígenas bilingües en Argentina. En Hirsch, S. y Serrudo, A. *La educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*, pp. 255-272. Buenos Aires: Noveduc.

Unamuno, V. (2011). «Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos»: hacia una descripción situada del plurilingüismo para una educación intercultural bilingüe en Argentina. *Letras, Santa María*, 21 (42), pp. 45-71.

#### **NOTAS AL FINAL**

- <sup>1</sup> Director de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura de Perú, sobre la declaración de la Asamblea General de la ONU del 2019 como Año Internacional de las Lenguas Indígenas <https://news.un.org/>
- <sup>2</sup> Secretaría de Extensión, UNSVI Convocatoria PEU 2015-2016.
- <sup>3</sup> Véase al respecto Serrudo (2010), quien analiza la complejidad de las situaciones experimentadas por docentes indígenas a la vez que el rol del «maestro indígena» en la escuela y en la comunidad de procedencia.
- <sup>4</sup> El programa de alfabetización se organiza a través de la conformación de grupos de no menos de 5 jóvenes / adultos con una duración total de 6 módulos, con una carga horaria total de 250 h, de las cuales 190 h son presenciales y 60 h, no presenciales.

• CAPÍTULO 7

## «AGARRAR EL TRANSPORTADOR». LA DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-RACIAL EN LA ESCUELA

SANDRO EMANUEL ULLOA

«La casa de piedra en la que vivía, quedaba muy cerca de una montaña donde habitaban cóndores y a él le gustaba ir a contemplarlos en su vuelo. Pasaba tardes enteras admirando sus plumas negras azules y su capacidad de remontar alto. Un día empezó a agredirlos porque ya no soportaba su esplendor, les tiraba piedras y le complacía acertar y quebrarles un ala, y más aún verlos caer en picada».

Perla Suez, *El hombrecito de polvo*

### INTRODUCCIÓN

En este trabajo se analiza un hecho de discriminación producido en una escuela primaria de la ciudad de Bahía Blanca y vinculado con una<sup>1</sup> estudiante descendiente de una familia boliviana. El hecho transcurrió durante 2018 en el marco de la práctica en terreno<sup>2</sup> para completar el cursado de la materia «Campo de la Práctica Docente III» del Profesorado de Educación Primaria de un instituto superior de formación docente público-estatal de esta ciudad.

El análisis de la situación se desarrolla entendiéndola como un episodio o incidente pedagógico crítico, es decir, como una situación que posibilita la reflexión pedagógica y política de la realidad educativa. Por ello, además del relato y la descripción del incidente, se evalúa la situación en clave de discriminación por xenofobia y racismo, pero también desde la perspectiva de género. Para ello, es necesario contextualizar qué implica la carrera docente en las políticas educativas y curriculares de la provincia de Buenos Aires y, además, las connotaciones que hacen a la docencia en las representaciones sociales y políticas de la Argentina actual.

En relación con los aspectos metodológicos, el trabajo se desarrolla a partir de una serie de entrevistas semiestructuradas realizadas por el autor de este artículo, tanto a la persona discriminada como a otras sujetas que presenciaron el proceso que implicó el incidente crítico: la pareja pedagógica de la estudiante discriminada, autoridades del instituto de formación docente y profesora de práctica del instituto formador. A pesar de haberse realizado estas entrevistas, el trabajo solo tomará la perspectiva de la profesora de práctica, ya que la estudiante que fue víctima de discriminación no manifestó su consentimiento positivo para incluir su voz en este capítulo. Dada esta situación, el artículo aborda dimensiones vinculadas con lo institucional y lo político, más que con lo etnográfico.

Por otra parte, y como ya se ha mencionado en otros capítulos de este libro, la intención es pensar las prácticas de extensión y de investigación desde los contextos situados. En este caso, se aborda el campo de la educación y, a su vez, el que contempla a las/os hijas/os de migrantes bolivianos, hijas/os de aquellas mujeres y varones que participaron de los talleres de alfabetización

que se describen en otros apartados de este mismo libro. Una de las cuestiones centrales que se quiere pensar, además del episodio de discriminación, es la revisión y la desnaturalización de ciertas ideas que se construyen en torno a las/os migrantes bolivianos como, por ejemplo, que no les interesa que sus hijas/os se eduquen o que vayan a la escuela. En este capítulo concreto, se refleja cómo la familia de la estudiante discriminada es quien confía y apuesta a la educación de su hija y quien incentiva la posibilidad de avanzar en la carrera docente a pesar de los obstáculos y las imposiciones que se estructuran desde los espacios hegemónicos.

Como grupo de extensión y como docentes, se hace urgente visualizar el trabajo que se realiza, así como también construir nuevos intersticios teóricos para cuestionar la realidad que se presenta como estable, permanente y determinada. Desde el proyecto del que surge este libro, en definitiva, se desea pensar las prácticas de extensión y de investigación para contribuir a una educación más justa, con menos desigualdad, con mayor justicia social y con mejores oportunidades para todas/os.

## **1. DESCRIPCIÓN Y RELATO DEL INCIDENTE CRÍTICO: CONTEXTUALIZACIÓN DEL HECHO DE DISCRIMINACIÓN**

«Revisitar la escuela nos pone frente a sucesos, prácticas, hechos que, justamente por saberlos conocidos, por formar parte del recorrido de muchos, no abren a nuevos cuestionamientos y se naturalizan como tales. Sobre todo en situaciones de alta turbulencia, es interesante avanzar en las posiciones que las personas toman en el contexto social y en el de las organizaciones atravesadas por estas condiciones»

Sandra Nicastro, *Revisitar la mirada sobre la escuela*

En el año 2006 fue sancionada la Ley Nacional de Educación n.º 26206. En ella, además de explicitarse la educación como un derecho personal y social, se establecen cambios en la estructura del sistema educativo argentino, sobre todo en contraposición al modelo instaurado por la ley precedente, la Ley Federal de Educación n.º 24195, que se posicionaba en una concepción neoliberal y de desarticulación y descentralización de lo escolar y la educación como derecho. Como sostienen varias/os pensadores (Filmus y Kaplan, 2012), el modelo educativo que instauró la Ley Federal concebía a la educación como una mercancía y a la política educativa, como un espacio de gerenciamiento de un derecho humano básico. En este sentido, la Ley n.º 26206 establece parámetros centrales que se alejan de la concepción liberal y se posicionan en la construcción de un sistema educativo que pone al derecho a la educación como un derecho inalienable, intransferible e insustituible de la condición humana.

Por otra parte, además de estos aspectos generales que organizan y dan marco, la ley genera una modificación profunda en la formación docente. Se determina un solo nivel no obligatorio, el superior, que contempla tanto la formación en las universidades como en los institutos de formación docente. A su vez, la formación docente se fija en un mínimo de cuatro años para todas las carreras a lo largo del país. Esta decisión política y curricular homogeneiza la formación docente en el territorio nacional, morigerando las desigualdades jerárquicas, académicas y de prestigio que se producían en un país con veinticuatro jurisdicciones que, en sí mismas, implicaban casi la independencia de veinticuatro sistemas educativos cuasi paralelos.



A la luz de la Ley de Educación Nacional, la provincia de Buenos Aires sancionó su ley provincial, la Ley n.º 13688, y encabezó una modificación curricular que se inició con la reestructuración y la extensión a cuatro años de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria que bajo la órbita de la ley anterior se establecían en una duración de tres años. Así, desde el año 2008 y hasta la actualidad, existen nuevos planes de estudio para varias de las carreras de formación docente que se brindan en los institutos de formación docente de la jurisdicción provincial, ya sean de gestión estatal o privada. Cabe recordar que en la órbita provincial el sistema educativo se sigue ciñendo a una matriz altamente jerarquizada y verticalista y se diferencia de modo sustantivo de las lógicas y las políticas que hacen a la tradición universitaria.

En relación con el Profesorado de Educación Primaria, se previó una estructuración en campos de saber que contemplan la centralidad y la verticalidad de la práctica docente como eje vertebrador. Aquí, a su vez, se establece una concepción de práctica docente no instrumental que prevé un acercamiento paulatino a la escuela y la tarea docente y que incorpora el diálogo entre la educación formal y la no formal. La «entrada en la escuela» se produce de modo progresivo y paulatino y reemplaza la idea de que se aprende a ser docente en una mera práctica tecnicista, es decir, en un mero hacer. Esta concepción de práctica docente se diferencia del modelo deductivo (Davini, 2016) que suele imperar en la formación tradicional de las universidades.

Así, en el marco de este profesorado y de la práctica docente del tercer año es que se produce la situación crítica que es central para este capítulo. Los objetivos de esta práctica son la asunción de responsabilidades vinculadas a la planificación de la enseñanza y la conducción del trabajo pedagógico en el aula de la escuela primaria. Para ello, se estila que las/os estudiantes visiten distintos contextos y realidades educativas, además de diferentes años y ciclos del Nivel Primario. En general, este trabajo se produce en parejas pedagógicas, es decir, en pares de estudiantes que se insertan en un aula concreta durante cierto tiempo para observar el quehacer de la maestra a cargo para que, al momento concreto de asumir la responsabilidad en la planificación y la conducción del grupo áulico, se suceda un proceso de coformación que contemple la voz de un par, más allá de la mirada de la docente coformadora (docente a cargo del curso) y de la profesora de práctica (docente del instituto formador).

En el contexto antes descrito, dos estudiantes de un instituto de formación docente público-estatal de la ciudad de Bahía Blanca, se insertaron en un quinto año de una escuela del macrocentro local. Al tratarse del segundo ciclo de la escuela primaria, las estudiantes poseen dos maestras coformadoras que, en general, se ocupan de áreas y/o ciencias diferentes en divisiones paralelas o en años subsiguientes. Luego del período de observación participante, las estudiantes asumen, de una a la vez y de modo separado, la responsabilidad de la planificación y la conducción del trabajo áulico. Las estudiantes en cuestión tienen algunas características que interesan de modo puntual a este escrito: una de ellas es descendiente de una familia boliviana y de un pueblo cercano a la zona de Bahía Blanca, caracterizado por la producción y el trabajo en la cebolla; la otra es oriunda de la ciudad e hija de una directora de otra escuela primaria que, por casualidad, es conocida de las maestras coformadoras. Cabe destacarse también que la escuela primaria donde se desarrolló esta práctica es una escuela con buen prestigio social a la que, en su mayoría, asisten niñas/os de clase media y con alta demanda de matriculación por parte de las familias y de las/os docentes, ya que ellas/os la consideran una escuela en donde no hay mayores problemas de vulnerabilidad y/o de conducta. Por las características de este trabajo, no se puede profundizar en estos aspectos, pero es importante notar la asociación que se produce entre espacio geográfico y prestigio escolar y entre pobreza y riesgo laboral, cuestión ampliamente analizada por muchas/os pedagogos y filósofos de la educación (Southwell, 2013).

Durante la intervención de la estudiante descendiente de una familia boliviana es cuando se produce el incidente crítico que interesa analizarse en este capítulo. Allí, en el área de Matemá-

tica y en el momento en el que la futura docente explicaba a las/os niños el uso del transportador, ella le indica a las/os niños cómo deben «agarrar» correctamente dicho elemento de geometría. Luego de concluir la clase, la maestra coformadora que se encargaba de las áreas de Matemática y Ciencias Naturales se acercó a la estudiante y la increpó preguntándole si ella era de un pueblo y descendiente de bolivianos porque, según ella, «Nosotros no decimos agarrar el transportador, acá decimos tomar. Agarrar es un término que usan los indios».

## 2. PENSAR EL INCIDENTE CRÍTICO: ¿POR QUÉ SE TRATA DE UN CASO DE DISCRIMINACIÓN?

«La fuerza de la discriminación, hace añicos a las personas, más a aquellas que nos hemos tenido que hacer fuertes, muy fuertes, como los elefantes que, aunque debilitados por el encierro en el zoológico, se vuelven fuertes para soportar el ser mirados por pura entretención, por puro exitismo, por pura burla».

Sandro Ulloa, *Un elefante rosa en un zoológico*

La narración del incidente crítico y, en mayor medida, las palabras de la maestra coformadora, esconden una forma subrepticia pero eficaz de discriminación, ya que esta no se produce de modo directo, sino a partir de las supuestas actividades y expectativas que la docente en formación debe cumplir. En este sentido, puede considerarse apropiado que la docente coformadora corrija el lenguaje de la estudiante y le brinde indicaciones acerca de cómo proceder y cómo desenvolverse como futura maestra en el aula. Sin embargo, la discriminación se perpetra cuando el uso correcto-incorrecto del lenguaje se asocia a la supuesta condición de extranjería de la estudiante y a su origen étnico-racial. La condición de descendiente de bolivianos de esta estudiante constituye, según la perspectiva de la docente coformadora, el límite y el espectro de posibilidades docentes. Así, y como refiere Yuderkys Espinosa Miñoso (2014), no es solo el uso del lenguaje lo que determina la discriminación, sino también los sentidos que se le otorgan al uso del lenguaje y la dimensión asociada a la persona que hace uso de él: una joven de pueblo que desciende de una familia boliviana, o sea, alguien que irrumpe las normas de la hegemonía.

Al retomar la voz de la docente de práctica del instituto formador, esta refiere que la forma indirecta de discriminación estuvo presente durante todo el proceso de práctica en terreno de la estudiante. Es necesario reforzar el concepto de discriminación indirecta definiéndolo como aquella forma de discriminación que intenta menospreciar a una/un sujeto o comunidad por otros elementos diferentes de los que se impugnan bajo el asco, la repugnancia y el odio. Es decir, como sostiene Marta Nussbaum (2006), la discriminación es indirecta porque no se desprecia a la estudiante por boliviana, lo que constituiría un acto directo de xenofobia y racismo, sino que se la impugna por cómo habla, por lo que dice y por cómo lo dice. Aquí, el asco, la repugnancia y el odio no lo constituye, de modo aparente, el origen étnico-racial, sino las expectativas no cumplidas por la estudiante como futura maestra, es decir, saber usar de modo adecuado ciertos conceptos.

En el relato de la docente de práctica del instituto formador se alude a distintas formas indirectas de discriminación. Así, por ejemplo, en las entrevistas se relata que las docentes de la escuela primaria no cumplían con los acuerdos pautados de modo previo, provocando que las estudiantes tuviesen que improvisar o readaptar lo planificado, reforzándose de este modo su inexperiencia y

su aparente incapacidad para la tarea que les fue asignada. También, la discriminación se produce al exaltar las características positivas de la pareja pedagógica de la estudiante descendiente de una familia boliviana; por ejemplo, «ella sí tiene pasta para ser docente» o «cómo le cuesta a esta chiquita, se nota que tiene otras pautas culturales». Aquí, en la contraposición de las dos estudiantes, se puede ver la valoración negativa que se hace de la estudiante discriminada, es decir, nunca es tan buena o tan correcta o tan precisa como su par pedagógica. Incluso en la expresión «esta sí tiene pasta» aparece ese conocimiento previo de la otra estudiante por parte de las maestras coformadoras que saben de su mamá docente y directora pero, a su vez, se entiende que la otra que «no tiene pasta» no solo no la tiene por sus «condiciones naturales» o de mérito (Dubet, 2006), sino que tampoco por sus «recursos culturales». Como se profundizará más adelante, aquí aparece un efecto de desafiliación profesional por parte de las docentes coformadoras: las/os bolivianos y sus descendientes no pueden ser maestras como ellas.

Por otra parte, en el relato que hace la compañera pedagógica de la estudiante discriminada se referencian modos más directos de discriminación y de desprecio. Ello se explica por la asimetría de poder que la docente coformadora imprime sobre las estudiantes y que ella misma refleja en su relación con la docente del instituto formador quien es, incluso, alguien con jerarquía superior, al menos en cuanto a lo que refiere la evaluación de las estudiantes. Como contrapunto, la pareja pedagógica de la estudiante discriminada menciona que siempre se corrige a su compañera en casi todo momento, interrumpiendo incluso las intervenciones que esta realiza frente a las/os niños del salón de clases. En este caso, la situación de desprecio se explicita a partir del modo en que la docente coformadora intenta corregirla, aunque ella se sigue centrando en el uso del lenguaje. Sin embargo, las correcciones llegan a la docente de práctica de modo difuso y ambiguo. Así, esta menciona que, al interpelar a las maestras de la escuela primaria respecto de las evaluaciones negativas que hacían sobre la estudiante discriminada, se le refería que «no era buena en nada», sin precisarse qué aspectos debía mejorar o en qué aspectos fallaba. A su vez, se difuminaba la discriminación en ambigüedades como la edad de la estudiante, es decir, las nuevas y las jóvenes maestras, o en cuestiones referidas a la formación en el instituto formador. Así, las explicaciones se circunscribían a que la estudiante era «mala en todo» porque «qué flojitas que vienen las chicas jóvenes, cómo cambió todo» o «qué poco les exigen en el instituto, se ve que no las preparan bien».

### 3. EL INCIDENTE CRÍTICO: APORTES DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

«A pesar de la dislocación del sujeto que se efectúa en el texto, detrás hay una persona: asistí a numerosas reuniones, bares y marchas, y observé muchos tipos de géneros; comprendí que yo misma estaba en la encrucijada de algunos de ellos, y tropecé con la sexualidad en varios de sus bordes culturales».

Judith Butler, *El género en disputa*

Como enuncia Judith Butler en la cita que encabeza este apartado, la encrucijada requiere ser tenida en cuenta para cualquier análisis y, específicamente, para el análisis de esta situación de discriminación. Así, la idea de encrucijada, pero también las de «interseccionalidad» o de «yux-

taposición», dan cuenta de las múltiples estigmatizaciones a las que se somete a una persona que es víctima de un hecho de discriminación. De todas estas yuxtaposiciones, la que interesa analizar aquí es la que se produce entre la condición étnico-racial que se atribuye a la estudiante en formación y su adscripción al género femenino. Esto interesa en particular por algo que se analizará más adelante: la condición femenina y de feminización de la docencia en la historia y la política de la educación en Argentina.

La perspectiva de género obliga a pensar cada realidad, cada situación y cada acontecimiento desde una mirada que historicice y que contemple las desigualdades que se producen entre las/os sujetos y, en particular, aquellas que se vinculan con la condición de ser mujer. En este sentido, como «mecanismo de espejo», además de la subordinación étnico-racial que se atribuye a la estudiante, aparece una doble subordinación que se caracteriza por la desigualdad de imposición de poder, es decir, por la posibilidad de dominación de una/otro que se encuentra en una posición jerárquica de inferioridad.

El «mecanismo de espejo» refiere a esta mimesis que se vincula con la dialéctica del señor y el siervo o del amo y el esclavo ya referenciada por Georg Hegel (1807). Así, las mujeres —y, entre ellas, las mujeres docentes, como se verá más adelante— pueden copiar el mecanismo de poder, jerarquía y subordinación que vivencian como tales, pero en otros ámbitos en donde lo que se sopesa ya no es su condición de mujeres, sino la clase social, la raza o, en este caso concreto, la desigualdad jerárquica en el ejercicio del poder (Foucault, 1975). De esta manera, la estudiante no solo es repudiada por ser hija de una familia de bolivianos, sino también por ser mujer y, podría agregarse, por ser una mujer de clase humilde que procede de una localidad pequeña, vinculada con la producción y el trabajo en la cebolla.

Graciela Morgade (2010) distingue diferentes estrategias que diseñan las mujeres que ocupan espacios de poder dentro de las instituciones educativas. La construcción del poder y de la autoridad conlleva a la asunción y el coqueteo con espacios que han sido atribuidos, por la construcción social, a los varones. El binarismo destaca lo femenino en el lugar de la subordinación, la pasividad, la sumisión y la obediencia, y lo masculino en los opuestos antinómicos: la dominación, la agresión, el mando y la imposición. Ahora bien, ¿qué sucede cuando las mujeres asumen espacios de poder que han sido embestidos por lo masculino? En sí, el poder podría catalogarse como una dimensión masculina. La pedagoga antes mencionada indica, por ejemplo, que una de las construcciones que suele hacerse en ese cargo de mayor jerarquía es el de copiar las características agresivas y de mando que se atribuyen a los varones. Concretamente, en este incidente crítico que se analiza, la maestra de la escuela se considera con el poder y el control necesarios como para menospreciar y subordinar a esa otra mujer pobre y sin poder, al tratarse de una alumna de otra institución a la que «se le presta» el lugar. En este sentido, se considera que el mecanismo de espejo refleja, de modo concreto, las múltiples violencias que las mujeres vivencian en la sociedad, pero siendo también una mujer la que imprime la subordinación.

Los mecanismos de construcción de las jerarquías dentro de las instituciones educativas también se vinculan con la «segmentación horizontal» y la «segmentación vertical» (Morgade, 2001) que asocian las posibilidades laborales a la condición femenina. En este sentido, Morgade analiza cómo las mujeres han ido ocupando más puestos de trabajo, más oficios y más profesiones a medida que ha avanzado la historia. Se podría decir que del trabajo de esposa y madre, se ha avanzado de modo horizontal a otras profesiones y trabajos como el de maestras, doctoras, políticas, entre otras. Por otra parte, dentro de un trabajo, las mujeres han podido crecer de modo vertical, es decir, avanzar en las jerarquías y asumir puestos de poder, amén del techo de cristal. En este sentido, se puede pensar que ahora las mujeres pueden no solo ser maestras sino, además, ser autoridades dentro del campo educativo como, por ejemplo, ser las directoras de una

institución de educación o ser las que formen a otras/os docentes nuevos. Aquí, nuevamente, aparece la encrucijada o la dislocación propuesta por Butler (1999), ya que las que han avanzado en el campo laboral —de modo horizontal y vertical— han sido las mujeres que asumen ciertos grados de hegemonía.

La asunción jerárquica del poder implica la construcción de una/un otro dominado que ocupa su lugar de diversas maneras. Así, dado que la maestra coformadora construye un rol hegemónico del poder desde la desigualdad blanca y de clase profesional, obliga a la alumna discriminada a la sumisión. La profesora de práctica relata que luego del incidente crítico, la estudiante discriminada se desestabilizó emocionalmente, reforzando su lugar de no hegemonía. Como narra la docente, la estudiante discriminada asumió que debía dejar la carrera y volverse a su pueblo porque ella «no tiene capacidad», legitimando, a su vez, a su discriminadora al indicar que «tiene razón, yo no soy buena para estudiar». La alumna discriminada sabe que, en esta dinámica polar, a ella le corresponde volverse a su pueblo y trabajar en la cebolla como lo hace su familia, porque «las bolivianas no podemos ser maestras». Aquí, a su vez, se produce un giro interesante respecto de la subjetividad de la estudiante, ya que no solo legitima a su discriminadora en el lugar de poder y de autoridad, sino que refuerza la posición en la que ella la ubica. Así, si bien la alumna es argentina hija de una familia proveniente de Bolivia, entre sollozos, se reconoce a sí misma como «boliviana» y, por ende, como una boliviana que no puede ser maestra, como todas las demás. En este sentido, vuelve a aparecer la yuxtaposición a la que exige prestar atención la perspectiva de género, ya que la estudiante discriminada es «pueblerina», «no es blanca» y tampoco es de clase profesional o, siquiera, de clase media.

En el relato final de la entrevista hecha a la docente de práctica, se indica que en esta situación de discriminación la estudiante reforzó el estigma con el que se asocia a las/os bolivianos y a sus descendientes, es decir, que solo sirven para el trabajo rural y de la tierra y que no son buenas/os para lo académico. El estigma que se asocia a la cultura boliviana, en el marco de las instituciones educativas generalmente es edulcorado con la atribución de rasgos sociales, económicos y de poder a sigmas culturales. En este sentido, si bien no es algo universal, las/os docentes que tienen en sus cursos a estudiantes bolivianos o que descienden de familias bolivianas, suelen decir que «por su cultura» son más calladas/os, más sumisas/os y menos expresivas/os. En la atribución al rasgo cultural hay un ocultamiento y un desconocimiento de las formas de explotación, discriminación y abuso que se hace de esas comunidades en los contextos rurales del sudoeste de la provincia de Buenos Aires, en donde familias enteras son explotadas en condiciones de no humanidad para la producción cebollera.

#### **4. EL INCIDENTE CRÍTICO: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA FORMACIÓN**

«... si hemos sido capaces de cambiar el mundo natural, que no hicimos, que ya estaba hecho, si mediante nuestra intervención hemos sido capaces de agregar algo que no existía, ¿cómo no vamos a ser capaces de cambiar el mundo que sí hicimos, el mundo de la cultura, de la explotación y de las clases sociales?»

Paulo Freire, *El grito manso*

Otra de las cuestiones que interesan para el análisis de este incidente crítico es la asociada con la elección de la carrera docente, ya que ello aparece al menos en dos momentos y discursos. Primero, en el de la docente coformadora cuando asegura que quienes eligen la carrera están poco formadas/os. Segundo, en el relato de la estudiante discriminada, cuando refiere que no debería haber elegido la carrera docente por su «condición de boliviana».

Si se rastrea históricamente la conformación de la carrera docente y la preparación para ella, se encuentran grandes cambios respecto de la población destino de la carrera pero también en relación a la valoración social del trabajo escolar e, incluso, de la denominación que se hace de él en tanto que trabajo, profesión u oficio (Alliaud y Antelo, 2009). En este sentido, algo significativo ha sido la estructuración y la formalización del estudio para la docencia como carrera y —quizá como una digresión— la importancia cabal e imprescindible que han tenido los institutos de formación docente que han sido, si se permite, los que se han especializado en la carrera docente y que de algún u otro modo han contribuido a la garantía de la democratización en el acceso a la educación superior.

A pesar de los múltiples vaivenes de la historia de la formación docente, pueden reconocerse ciertos hitos centrales que produjeron inflexiones en lo que respecta a la carrera docente y lo que ella implica: su elección, el trabajo específico y la socialización laboral. De esos hitos, uno claramente reconocible se produjo durante la crisis de la década del noventa y las consecuencias que dejaron las políticas neoliberales, ya que los cambios económicos, políticos y sociales que produjeron la «muerte» del estadocéntrico (Tiramonti, 2010) o la caída del Estado-nación reconfiguraron los perfiles tradicionales de quienes son aspirantes a la docencia.

Una de las pedagogas más reconocidas en la historia de la educación argentina, Adriana Puiggrós (2006) indica, por ejemplo, que la apertura democrática en el año 1983 generó, si no un abandono de la docencia como carrera, al menos un corrimiento de las/os estudiantes a las universidades, espacios que en Argentina se han dedicado a la formación extendida de profesionales para las carreras tradicionales, entre las que no aparece la docencia para los niveles precedentes a la universidad. Este traspaso de los institutos de formación docente a las universidades, como producto de la nueva y recuperada democracia, pareció restringirse cuando la crisis de los noventa presentó no solo el fin de la idea de progreso y futuro social, sino la necesidad de combinar el estudio superior con el trabajo para la subsistencia inmediata.

Otros autores como Pablo Pineau y Alejandra Birgin (2012) se centran en el estudio de las consecuencias de la política neoliberal de los noventa y en los avatares de la crisis del 2001, pero también marcan estos hitos históricos como puntos de inflexión que redefinieron quiénes y por qué estudian para ser docentes. En este punto es importante aclarar que, a pesar de los cambios que se suceden, puede advertirse la presencia de una constante: la asociación de la docencia con su condición vocacional. Más allá de lo que ello implica, para el análisis del incidente crítico interesa entender la vocación como ese «don natural» que vincula a una/un sujeto con el hecho de ser docente.

Retomando el incidente crítico, se analiza cómo estos cambios en quiénes y por qué estudian para ser docentes contribuyen —si es posible la expresión— a reforzar la situación de discriminación. Así, la docente coformadora se refiere a las futuras maestras como «las nuevas», es decir, dando a entender que quienes estudian para ser docente ya no son como las de antes y que, además, son peores. En esta idea, la docente coformadora reconoce la presencia de un «antes» y un «después» —un ahora— en quienes se forman para ser docentes.

La marca temporal que separa a las/os nuevos estudiantes para la docencia de aquellas/os que ya lo son se profundiza con algunas nociones que han sostenido ciertas/os pedagogos y filósofos de la educación. Así, la división no es solo temporal y/o contextual, sino que también valorativa: quienes estudian hoy para ser docentes son las/os peores.

Roberto Follari (2007) explica que la crisis de los noventa y la profundización de las malas condiciones laborales de las/os docentes, sumado a la crisis de la representación que ellas/os han tenido producto de lo que peyorativamente se ha entendido como una «politización/sindicalización» de la docencia, ha hecho mala prensa a la carrera docente, volviéndola poco atractiva. Así, para el autor, la mala prensa aleja a las clases sociales medias-profesionales de la docencia y solo se vuelve prometedora para «las/os menos dotados» y las/os que menos oportunidades tienen. Para el autor, quienes hoy eligen la docencia son las personas con menor capital cultural y con una trayectoria escolar deficiente, lo que genera un «efecto cascada» (Follari, 2007, p. 49) que contribuye a confirmar la mala prensa. Así, como la docencia no es prometedora como profesión —se trabaja mucho, se cobra poco y no se es reconocida/o de modo social— solo se interesan por ella las personas menos dotadas culturalmente. Ello hace que quienes enseñan en los institutos de formación docente deban «bajar el nivel», que las/os nuevos docentes «salgan» mal formados y que, como consecuencia del derrame que provoca el «efecto cascada» la *performance* de estas/os nuevos docentes sea baja y perpetúe la mala calidad de la educación argentina.

Las ideas de Follari parecen reforzar la asociación errónea —pero no por ello menos extendida y menos eficaz— entre bajo capital cultural y pobreza material. Es decir, las personas pobres, solo por ser pobres, también están menos instruidas. En otras palabras, las/os pobres, siempre son ignorantes.

Retomando la idea de quiénes son las/os que se forman para la docencia en la Argentina actual, Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani (2014) desmontan el mito, expresado por Follari, de que quienes se interesan por ser docente son aquellos «menos dotados». Así, estos autores analizan qué hay de cierto en que quieren ser docentes «Sólo las empleadas domésticas y los pobres...» (p. 88). En el análisis se observan elementos que lo confirman, pero también muchos otros que lo deslegitiman o que, al menos, lo tensionan, haciendo que no sea lineal la relación docencia-clase social-nivel cultural.

En el hito que reconoce un «antes» y un «después» en quienes eligen la docencia hay una clave para pensar el incidente crítico; esta se estructura bajo el concepto de «desafiliación profesional». Así, retomando los aportes de los autores antes mencionados, la docente coformadora no se reconoce —no puede reconocerse— como parte de la misma clase o de la misma filiación que la estudiante en formación: pobre y descendiente de una familia boliviana. La docente coformadora no solo deslegitima a la estudiante en formación por una cuestión étnico-racial y/o hasta generacional, sino que lo hace para ubicarse en ese otro grupo que indican los autores, es decir, el grupo del «antes», el grupo de las/os que llegaron a la docencia porque, además de «tener vocación», tenían otras condiciones culturales y materiales que las/os habilitaban para ese trabajo. La desafiliación profesional genera que la docente no se reconozca como esa parte que se critica o se cuestiona de la docencia, pero también marca las pautas de las/os que deben formar parte de un grupo, en un efecto de endogamia-exogamia. La estudiante que dice «agarrar» —como, según la persona que discrimina, hacen «los indios»— no puede filiarse a ese grupo hegemónico al que la docente coformadora pertenece y al que también pertenece, por ejemplo, la hija de la directora que estudia para ser docente. En este punto, es importante destacar que ello no deslegitima ni pierde de vista el hecho de discriminación étnico-racial y de xenofobia, porque, aunque la docente coformadora indica a la docente de práctica que ambas alumnas tienen dificultades académicas, solo la hija de bolivianos, «es mala» y no puede ser docente.

## 5. EL INCIDENTE CRÍTICO: ¿QUÉ LE IMPLICÓ EL HECHO DE DISCRIMINACIÓN A LA ESTUDIANTE?

«No es necesario ser un adepto a las sociologías de la sospecha, ni buscar mucho más allá del universo de los símbolos y los valores, para ver que una de las dificultades para plantear la cuestión de la justicia escolar en la plaza pública reside en que el sistema escolar cristaliza un conjunto de intereses sociales tan sólidos como discretos. Vivimos en una sociedad donde lo esencial de las posibilidades y los estatus se transmite por medio del éxito escolar de los niños»

Francois Dubet, *La escuela de las oportunidades*

Si bien ya se ha hablado a lo largo de este capítulo sobre la reacción de la estudiante ante el caso de discriminación, es necesario retomar algunos puntos antes de finalizar. En principio, se considera que la alumna discriminada tuvo la posibilidad y, si se permite, la fortaleza de reconocer que se trataba de una situación de discriminación étnico-racial, más allá de cuestionar su propia elección de la carrera, considerando que no tenía habilidades para ella.

En el relato que hace la profesora de práctica y en las actas que esta elabora para presentar a las autoridades del instituto formador, deja en claro que, al hablar con la estudiante luego del episodio en cuestión, ella entiende que «no la quieren», más allá de sus limitaciones en la práctica o sus dificultades para cumplir la función específica, es decir, la profesora de práctica describe que la estudiante puede atribuirle un sentido a esta experiencia que no la niega en cuanto a la función que pretende cumplir. Este punto requiere de algunas aclaraciones, ya que parecería incurrirse en un error teórico al pensarse que se niega a la estudiante en su condición subjetiva, por su etnia y su raza, pero no por lo que hace, siendo que esto también es atribuido a esa condición subjetiva. La idea que se presenta sería como que está mal ser descendiente de bolivianos, pero ello no limita la posibilidad del ser docente, porque esas habilidades podrían lograrse.

Además del error teórico que implicaría la separación del «ser docente» de la condición subjetiva étnica y racial de la estudiante, esto adquiere valor en el ámbito educativo en donde el mérito se ha colocado como el elemento definitorio de cualquier trayectoria, así como también el artificio que posibilita la argumentación sobre cualquier realidad. En este sentido, la estudiante discriminada puede entender que su mérito y su esfuerzo no es el problema y ello, a pesar de la contradicción, es algo positivo, ya que logrará convertirse en maestra, porque lo que la detiene no es la escasez de habilidades.

El mérito y la meritocracia, como plantea Francois Dubet (2006), vienen a reemplazar pero, a su vez, también a legitimar las desigualdades sociales y culturales entre las/os estudiantes. Así, como plantea el autor, la exclusión de las/os sujetos de los ámbitos educativos ya no puede realizarse de modo previo o de modo externo a la escuela —en este caso, al instituto formador— ni pueden avalarse en fundamentos vinculados al origen geográfico y/o socioeconómico de las/os sujetos. De esta manera, en la actualidad las instituciones educativas brindan oportunidades a todas las personas, permitiendo su ingreso irrestricto, sin condicionamientos fundados en el origen. Aun así, no cesa la discriminación ni la exclusión-expulsión de las/os sujetos y es el mérito y la meritocracia las que vienen a fundamentar quiénes se quedan y quiénes no.

Esta nueva forma de selección se vuelve más perversa (Dubet, 2006), ya que utiliza mecanismos propios del espacio académico para poder elaborar y pergeñar la selección, es decir, las evalua-



ciones, el rendimiento y la aprobación. A su vez, la perversidad aumenta cuando se piensa que las personas que no avanzan en la trayectoria educativa son culpables de su propio fracaso; en otros términos, la responsabilidad de no estar incluidos o de no poder avanzar es solo de quien no lo hace. Como dice el autor,

En efecto, cuando estos no participaban en la competencia escolar, podían resultar terriblemente frustrados, pero tenían también la posibilidad de acusar a la sociedad y al sistema de ser la causa de una injusticia que no los invalidaba en lo personal... Después de todo, yo no era responsable ni de mi nacimiento ni de mis disposiciones intelectuales en una sociedad en la que se creía, en gran medida, en los dones naturales de los alumnos. Más aún, la escuela no había sido hecha para mí, y yo no valía menos que los otros. En tal contexto, la injusticia social era tan manifiesta que paradójicamente preservaba al individuo del riesgo de perder su autoestima. (2006, p. 31).

Además de lo ya dicho, y siguiendo a Dubet, la perversidad del mérito aumenta cuando se superponen las/os excluidos, es decir, cuando quienes quedan afuera al probarse en las instituciones abiertas para todas/os son aquellas/os que antes no podían entrar, es decir, el mérito viene a legitimar la exclusión geográfica y socioeconómica de antes pero, esta vez, haciendo responsable al excluido de ella.

Tomando los aportes de Dubet, puede entenderse que la estudiante discriminada en esta escuela céntrica y de clase media no es menospreciada en sus capacidades, o al menos no lo es en un principio, porque la discriminación étnico-racial a la que la somete la docente coformadora es tan fuerte que elimina la posibilidad de que la joven pueda concluir su proceso de evaluación y fracasar. Como ya se ha dicho, parece haber un saldo positivo en el reconocimiento que hace la propia discriminada de su situación de discriminación: fracasa no porque no puede, sino porque es, es decir, su fracaso no está determinado porque no desarrolla la práctica como corresponde —al menos no al principio—, sino porque es hija de bolivianos, y eso no le gusta a quien debe evaluarla.

## 6. PENSAR EL DESPUÉS: ¿EL FIN DE LA HISTORIA?

«Una historia con egipcios puede contarse de dos maneras: de frente y de perfil. Los resultados son parecidos, quizás muy parecidos. Pero nunca idénticos»

Liliana Bodoc, *Reyes y pájaros*

Luego del incidente crítico que se ha relatado y se ha analizado a lo largo de este capítulo, la profesora de práctica, perteneciente al instituto formador, decidió que la estudiante no podía continuar en ese mismo espacio, a pesar de no haber completado el tiempo de su práctica en terreno. Esta evaluó, a su vez, que no estaban dadas las condiciones para que aquella pudiera seguir y lograr concluir exitosamente dicha instancia de su proceso formativo. Por tal motivo, junto con las autoridades de la institución formadora, se decidió que la estudiante repitiera el período de práctica en terreno en otra institución, con otras condiciones geográficas, pero, sobre todo, en otras condiciones humanas.

En la entrevista con la profesora de práctica se le preguntó cómo hizo para elegir la nueva escuela ante las dificultades que se habían suscitado y, más aún, ante la presencia de una estudiante en formación desgastada, abatida por la situación y con tantos cuestionamientos hacia sí misma. Lo primero que respondió la docente fue que pensó en buscar una escuela opuesta a aquella en donde se produjo la situación de discriminación, es decir, buscar una escuela que no quedase en el centro y que contemplase otras representaciones que no estuviesen remitidas, como en la primera, al prestigio y la calidad educativa. Pero, y sobre todo, la docente comentó que decidió elegir una nueva escuela para la estudiante en formación que se caracterizara por la «calidad humana» en los procesos de enseñanza y en los vínculos con la comunidad. ¿Cómo puede una escuela no caracterizarse por la calidad de los vínculos humanos? Los vínculos humanos, ¿son cosa distinta de lo que se enseña y de lo que se aprende? Sandra Nicastro (2005) indica que la escuela, cuando pierde su objetivo central, la formación integral de las personas, se convierte en un aparato de deshumanización. La escuela deshumaniza cuando alienta la competencia voraz entre las/os sujetos, cuando privilegia el gerenciamiento ante el pensamiento crítico y, quizá sobre todo, cuando discrimina.

La nueva escuela que se buscó para que la estudiante pudiese concluir su práctica en terreno y ser, por fin, evaluada le proporcionó una segunda oportunidad, ante una primera posibilidad fallida, marcada por el sufrimiento que provoca, en cualquier persona, la discriminación. Para ella, y según el relato de la profesora de práctica, algo fundamental era no comentar y no condicionar a las nuevas docentes cofomadoras, por ello no se les mencionó el episodio acontecido en la escuela anterior, y solo se hablaría de dicha situación si la estudiante así lo dispusiera al momento de despedirse de la escuela, cuando finalizara las intervenciones pedagógica

La estudiante discriminada no solo pudo terminar su práctica, sino que pudo sobreponerse a la situación, logrando buenos vínculos y una práctica que podría describirse como «de calidad» en relación con el objetivo que se perseguía: la transmisión de conocimiento a las/os niños mediante las prácticas de enseñanza. Sin embargo, y a pesar del aparente saldo positivo, la docente de práctica reconoce que la experiencia marcó negativamente a la estudiante discriminada, y que aquel episodio reforzó el estigma presente, imperante y vivenciado en distintos ámbitos sociales. Cuando la estudiante indica entre sollozos que ella «no sirve para esto» convalida que nadie con sus características étnico-raciales pueda hacerlo porque, como se suele decir, las/os bolivianos se dan más para el trabajo físico, para la resistencia que implica el espacio rural y porque, sobre todo, son muy introvertidos, muy callados y no se saben expresar. Esta concepción social que se atribuye a un grupo poblacional como «las/os bolivianos» es habitual en los discursos sociales, culturales y educativos del contexto del sudoeste bonaerense, en donde las familias bolivianas son asociadas a la pobreza y la incultura y en donde se atribuye, a su vez, una condición de aceptación y, si se permite, hasta de conformidad por parte de dicho grupo. Las expresiones tales como «a ellos les gusta», «ellos quieren vivir así» o «ellos son así, no los podés cambiar» suelen reiterarse para reforzar y atribuir el fracaso a ellas/os mismos. Dubet dice: «El espacio escolar es un terreno de luchas sumamente feroces en el que los grupos que mejor se desenvuelven están poco dispuestos a correr el riesgo de cambiar las reglas» (2006, p. 87).

Las maestras hegemónicas suelen no querer ni siquiera pensar en perder los privilegios que la hegemonía brinda y, quizá por ello, entienden que deben aleccionar y adoctrinar a cualquiera que quiera salirse del espacio naturalizado asignado, como, en este caso, el ser maestra para una hija de inmigrantes bolivianos que se dedican al trabajo con la cebolla en un pueblo cercano a Bahía Blanca. A esto se refirió la profesora de práctica en su entrevista cuando indicó que la situación de discriminación marcó de modo negativo a esta estudiante. Aun así, también sostuvo que esperaba que, por el contrario, la alumna en formación pudiera capitalizar estas cuestiones, sopesando la

situación de discriminación con su logro académico, es decir, sopesar el haber logrado terminar con éxito la práctica y sopesar el haber podido tener un buen trayecto en la segunda escuela.

Para finalizar este apartado, basta con decir que, al ser consultada sobre lo que sucedió con la maestra que discriminó en la primera escuela, la docente de práctica indicó que no pudo hacer mucho más que resguardar a la estudiante y alejarse de ese hecho, poniendo a las autoridades de su propia institución en aviso. Quizá también ello es indicado por la profesora de práctica, como ese saldo negativo que marca a la estudiante. Parece que quien discrimina queda impune, por más que haya testigos o, aunque haya cómplices pasivos de la situación.

## 7. IDEAS PARA UN CIERRE

«A veces es necesario que alguien muera, para que otros vivan  
como quieren...»

María Teresa Andruetto, *Cacería*

El incidente crítico que se ha recuperado y se ha analizado en este capítulo pone de manifiesto una serie de problemas sociales y educativos que están presentes en la Argentina actual y que, en más de una oportunidad, pasan desapercibidos o tienen una baja injerencia en el saldo final. Las/os estudiantes que desertan, las/os que deciden dejar, las/os que dicen no gustarle la carrera que eligieron, ¿no habrán sido empujados por situaciones de discriminación? ¿No habrán sido condicionados a manifestar con aparente convencimiento que aquello que hacen es lo que quieren y lo que desean? ¿Qué habría sucedido si la profesora de práctica de este incidente crítico también se hubiese puesto del lado de la sujeta que discrimina? ¿Por qué las/os maestros discriminan?

La profesora de práctica calificó en la entrevista, a la maestra coformadora que discrimina como doblemente «mala». Indicó que su primera maldad es discriminar a otra por su etnia y su raza, y que su segunda forma de ser mala, fue no poder guiar a quien se forma para la docencia, sin construir vínculos de afecto pedagógico, es decir, sin la posibilidad del amor político que tanto ha indicado Isabelino Siede (2007).

La educación es un gesto de amor a la humanidad que no se concentra en otro particular y personal, sino en un otro que se diferencia de quien encarna esa otredad. De esta manera, la educación debería ser el campo de mayor acogida, de mayor hospedaje, de mayor bienvenida. Sin embargo, mucho ya se ha dicho acerca de cómo la educación reproduce y perpetúa las desigualdades y las discriminaciones presentes en los otros campos de la sociedad.

En el espacio institucional algo se ha aprendido. A partir de este episodio crítico hay una docente de práctica que revisa quiénes colaboran en la formación y de qué modo lo hacen, hay un equipo de gestión que conoce de las discriminaciones de su institución y el sistema en que esta está inserta y hay un otro que lee porque otras/os han escrito. Sin embargo, ¿no hay también una otra discriminada que sufre por su discriminación? ¿Qué le queda a ella por delante? ¿Ella será la última o solo la primera que se visualiza como discriminada? ¿Más hijas/os de familias bolivianas se acercarán a la docencia o más personas habrán comprobado su sospecha inicial: que ellas/os no estaban preparados y hechos para eso?

Quizá la estudiante en formación que fue discriminada haya podido sobreponerse de esta situación, logrando, incluso, generar actos y espacios políticos. No se sabe. Lo que sí se sabe es que la

discriminación siempre es en un cuerpo y que se marca en él como heridas siempre abiertas que recorren cada rincón y que se representan en cada mínimo atisbo de reminiscencia. La discriminación siempre está presente para quien fue discriminada/o, algo de alguien se muere con él cuando el duro látigo de la burla ajena golpea la espalda ajada de quien se sabe diferente, de quien se sabe no hegemónico, de quien se reconoce como una/un desestabilizador —quizá involuntario— de los privilegios o las reglas de juego de lo establecido, de lo naturalizado y de lo hegemónico, otra vez.

¿Qué queda luego de la discriminación? Quizá solo pensar en que vendrá algo mejor. Quizá solo esperar la felicidad, algún día. Como dice María Teresa Andruetto, «La dicha de la vida consiste en tener siempre algo que hacer, alguien a quien amar, alguna cosa que esperar y ella tiene qué hacer, tiene a quien amar, no sabe bien qué puede esperar pero seguramente algo aparecerá» (2012, p. 234).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. y Antelo, A. (2009). *Gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Andruetto, M. T. (2012). *Cacería*. Buenos Aires: Mondadori.
- Bodoc, L. (2007). *Reyes y pájaros*. Buenos Aires: Norma.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa*. Madrid: Paidós.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Espinosa Miñoso, Y., Gómez Correal, D. y Ochoa Muñoz, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Filmus, D. y Kaplan, K. (2012). *Educación para una sociedad más justa*. Buenos Aires: Aguilar.
- Follari, R. (2007). *¿Ocaso de la escuela?* Rosario: Homo Sapiens.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hegel, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nicastro, S. (2005). La cotidianidad de lo escolar como expresión política. En G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante, p. 127-137.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2012). Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes? En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 161-180.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Siede, I. (2007). *La educación política*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. y Romano A. (2013). *La escuela y lo justo*. Gonnnet: Unipe.
- Suez, P. (2015). *El hombrecito de polvo*. Córdoba: Comunicarte.
- Tiramonti, G. (2010). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Ulloa, S. (2016). *Un elefante rosa en un zoológico*. En *Anales de la Educación Común*. 1 (1). P. 71-73

## NOTAS AL FINAL

- <sup>1</sup> El autor de este trabajo adhiere políticamente a las recomendaciones que los feminismos y la teoría queer han realizado sobre el uso del lenguaje inclusivo. Sin embargo, al tratarse de un trabajo académico que ha sido sometido a diversas evaluaciones, se utiliza el «las/os» y similares. Por otra parte, y atendiendo a la legibilidad del trabajo, solo es utilizada la terminación «as/os» en algunas palabras. El autor de este trabajo entiende que el lenguaje es una construcción social, política y de poder y que por ello su uso no es ingenuo y no puede circunscribirse a taxomías meramente lingüísticas.
- <sup>2</sup> Aclaración de conceptos pedagógico-curriculares: «Práctica en terreno»: tránsito que las estudiantes en formación para la docencia realizan en la escuela primaria. «Estudiante/docente en formación»: alumna de la formación docente que postula a su título como docente. «Docente coformadora o coformadora»: docente de la escuela primaria a cargo de un área o año y que cede su espacio para que realicen sus prácticas de enseñanza las estudiantes en formación.; colabora en el seguimiento, la enseñanza y la evaluación de las estudiantes en formación. «Escuela asociada»: escuela primaria en donde se realiza la práctica en terreno. «Instituto formador»: instituto superior de formación docente. «Docente de práctica o docente formadora»: profesora/r a cargo del espacio curricular de Práctica docente.; responsable en la enseñanza de las/os futuros docentes.

• CAPÍTULO 8

## **LA FIESTA DE LA VIRGEN DE URKUPIÑA EN EL SUDOESTE BONAERENSE**

JUAN CANONI

«Los brillos fuertes se contonean conmigo  
somos “capos” por crédito a la autoridad  
juventud ganada en la acrobacia, en los tacos  
son cascabeles para agredir el aire  
oro, azul, plata, rojo...tunda y tunda».

Aldo Montesinos, *Caporales*

### **INTRODUCCIÓN**

El siguiente artículo ofrece los resultados de una indagación y descripción acerca de la fiesta de la Virgen de Urkupiña, celebrada en Bahía Blanca, Punta Alta e Hilario Ascasubi, esta última perteneciente al partido de Villarino.

A partir del empleo de técnicas de observación participante, así como de la realización de entrevistas no estructuradas durante varios años, pudimos recabar los suficientes datos como para elaborar una aproximación a la estructura general de la festividad. Nuestro relevamiento abordó diferentes ejes, que, si bien forman parte de la continuidad del festejo, fueron segmentados para su mejor comprensión. Dichos ejes versan sobre los orígenes, la novena, la misa, la procesión y la fiesta propiamente dicha.

Los datos se obtuvieron a partir de una investigación cualitativa etnográfica, en la cual, para recabar información, se debe ir al mundo de la vida<sup>1</sup>, de modo que se encuentren los protagonistas de los hechos que se pretenden estudiar.

Estamos en presencia de una festividad que crece en número de asistentes año a año, y que sus organizadores y seguidores esperan incrementar.

### **1. METODOLOGÍA**

Esta investigación se hizo desde una perspectiva cualitativa, entendiendo que es la más adecuada para una investigación flexible, que trata de dar cuenta tanto de la subjetividad de los actores en situaciones o procesos dinámicos, como de su construcción de la realidad.

Para el presente trabajo se emplearon técnicas de observación participante, así como también se realizaron entrevistas no estructuradas a informantes claves con el objetivo de determinar el significado que tiene para los mismos esta festividad. En este aspecto las metodologías cualitativas se nutren de los criterios de investigación de la etnografía, cuyo núcleo central es la preocupación por captar el significado de las acciones y de los sucesos para los actores.

Utilizamos el método cualitativo etnográfico que, por su flexibilidad, nos permitió reconocer la significatividad de ciertos sucesos que observamos cuando estuvimos en el campo, pero de los

cuales no teníamos información y, por lo tanto, no habíamos teorizado. Es así que pudimos ver que esta estrategia de investigación construye una relación social con la cual se llega a obtener enunciados y verbalizaciones que nos acercan a los hechos sociales que queremos conocer (Guber, 2001).

Existen diferentes estrategias de investigación, una de las cuales es la observación participante, pero, además, hay distintos modos de efectuar este método. Se puede realizar una observación dirigida o —la que se consideró más apropiada para el presente trabajo— una observación descriptiva, que es libre, pero permite al investigador de campo estar «focalizado en lo que constituye su objeto de estudio» (de Souza Minayo, 2009, p. 161).

Para Guber, la entrevista remite a subjetividades diferentes, en la cual el entrevistador trata de obtener datos de su interés, produciéndose a partir de la misma una dinámica nueva, en la que destaca la observación directa y la participación para el logro de los objetivos (Guber, 2001, p. 75).

De las diferentes modalidades existentes, las entrevistas efectuadas para la presente investigación siguieron la perspectiva de la entrevista no estructurada. Consideramos que esta modalidad era la adecuada debido a que nos orientamos en la búsqueda de entender el modo en que los informantes «conciben, viven y asignan contenido a un término o situación» (Guber, 2001, p. 81).

## 2. ORÍGENES DE LAS CELEBRACIONES

Luego de entrevistar a fieles y sacerdotes de Pastoral Migratoria, inferimos que la primera fiesta se celebró en Bahía Blanca en 1992. Este dato es importante porque es la celebración que de algún modo inicia la tradición celebratoria que posteriormente tendrá lugar también en el resto de las localidades cercanas, tanto Punta Alta como Hilario Ascasubi. Nos reunimos con los custodios<sup>2</sup> de la virgen, así como también establecimos un vínculo con el sacerdote de Pastoral Migratoria que estaba a cargo de estas festividades, y asistimos a las novenas, las misas, la procesión y la fiesta propiamente dicha.

De lo recabado podemos destacar que lo que originó la tradición celebratoria en la zona fue la adquisición, tras un viaje a Bolivia o mediante un tercero, de una imagen de la virgen de Urkupiña. El hecho que suscitó que esa imagen fuera traída a la ciudad, en la que posteriormente se originaría la serie de celebraciones, fue la grave afección de salud de la persona que viajó a buscarla o de un familiar cercano. La devoción por la virgen, si no fue directamente iniciado, fue afianzado por un acontecimiento de estas características. Quienes después se constituyeron en los custodios de las imágenes realizaron una promesa a la virgen, y es por esto que no solo viajaron a buscar una imagen suya, sino que además impulsaron una celebración para conmemorarla.

Luego de que la imagen arribara a la ciudad y la devoción motivara una celebración de tipo íntimo entre pocas personas en el seno de un hogar, se dio paso a la intervención de las autoridades eclesásticas. Estas últimas pugnaron por institucionalizar la celebración mariana, dándole un lugar en una iglesia —proceso denominado «entronización»—, pero enmarcándola en una liturgia que, si bien no es igual a las celebradas comúnmente en esta zona, mantiene ciertos cánones del rito.

Cabe destacar que la celebración de la virgen toma elementos de la fiesta celebrada en Bolivia, que dista mucho de ser una misa como se acostumbra en el sudoeste bonaerense. El colorido, la música, el despliegue de baile y danzas en las procesiones, marcan un vínculo entre tradiciones prehispánicas y la tradición católica.

Pudimos notar que esta búsqueda de institucionalizar la festividad no se resuelve de la misma manera en todas las localidades, dado que cada una presenta características distintas, motivadas por distintos tipos de nexos entre la iglesia, los organizadores y el estado en su forma local. También

cambia el involucramiento y el impulso que dan a la fiesta los diferentes sacerdotes que se suceden a cargo de Pastoral Migratoria. Se podría pensar que el lineamiento es el mismo, pero se hace notar el cambio de perspectiva de uno a otro en aspectos como resaltar el vínculo de los países, impulsar las danzas y rituales de la fiesta que tiene lugar en Bolivia o impulsar una liturgia más tradicional.

### **3. NOVENA**

Luego de lo que los sacerdotes denominan «entronización» de la imagen en una iglesia, las celebraciones son generalmente iniciadas por una novena; la imagen recorre las casas de las personas más importantes que llevarán adelante la celebración, en donde se ofrecen oraciones en honor a la virgen. Este es un aspecto importante para los participantes, que veremos reiterarse con matices a lo largo de la celebración. Se destaca reiteradamente el rol y la importancia de cada persona en la empresa de llevar adelante la festividad. Generalmente, son solo los pasantes, los impulsores de grupos de baile o los donantes importantes de la fiesta quienes offician de anfitriones de la imagen en su hogar o participan de la novena. Durante la última jornada de la novena se le cambia a la imagen la vestimenta usada el año anterior —en determinados casos tiene una tercera vestimenta para el Día del Inmigrante—. Algunos de los adornos de las vestimentas que pudimos apreciar remiten evidentemente a la cultura andina, como la *ch'uspa*<sup>3</sup>, coca, tortera, huso y lana para tejer. En la misa se reparten *ch'uspas* entre los asistentes, por lo que se infiere su importancia simbólica.

Las celebraciones se ordenan luego de establecida la fecha que se celebrará en Bahía Blanca, que es tomada como la más importante en la zona. Dependiendo de que en esta ciudad la celebración abarque un día o un fin de semana, y sin perjuicio de que otra celebración pueda darse antes, el ordenador del calendario es la festividad bahiense. La fecha en torno a la que se articulan las fiestas es el 15 de agosto, y habitualmente se realizan los fines de semana.

### **4. LA MISA**

El proceso de organización de la fiesta lleva aproximadamente un año. Durante este tiempo, los pasantes se abocan a dicha tarea apoyándose en los donantes, personas devotas con menor responsabilidad en la organización que pueden contribuir donando desde el alquiler de un salón a material y alimentos para la celebración, así como también pueden hacerse responsables de que un cuerpo de baile se presente en la fecha elegida. De cualquier manera, las personas señaladas al momento de evaluar si el festejo se desarrolló como se esperaba son los pasantes. El día comienza con la misa en honor a la virgen, que si bien presenta particularidades de una localidad a la otra, la dinámica de la misma presenta muchas similitudes.

En primer lugar, al ingresar a la iglesia donde tiene lugar la celebración, se pueden observar no solo la bandera argentina y la bandera papal, sino además la bandera de Bolivia, y en varias ocasiones también la *whipala*, que es la bandera de los pueblos andinos.

Luego, a los pies del altar o en sus cercanías se pueden apreciar objetos a modo de ofrendas, como verduras, panificados y estampitas y rosarios alusivos a la fecha. Estos últimos se reparten entre los asistentes. Los devotos de la fiesta suelen estar acompañados por los bailarines de los diferentes cuerpos de baile, quienes visten sus atuendos típicos, ya sean caporales o, en su gran mayoría, *tinkus*, elemento que no pasa desapercibido.

Puede haber dentro de la iglesia una mesa adicional, en donde los asistentes depositan sus propias imágenes de la virgen, la cuales son bendecidas durante el oficio.





Figura 1. Misa en conmemoración a la virgen de Urkupiña en Bahía Blanca. Fuente: Canoni, trabajo de campo, 2010.



Figura 2. Salida de la misa (Bahía Blanca). Fuente: Canoni, trabajo de campo, 2010.

## 5. LA PROCESIÓN

La procesión puede ir desde la iglesia hasta el salón en donde continuará la fiesta, o bien, si es muy lejos, se hace una procesión simbólica alrededor del templo. Al principio, la imagen de la virgen es llevada en andas por los custodios y los pasantes de la iglesia, y los asistentes (generalmente los bailarines) forman un pasillo a través del cual pueda pasar y colocarse a la cabeza de la procesión. Lo que caracteriza a esta última es que está acompañada de música y baile. Ya sea que el sonido provenga de pistas grabadas o de una banda tocando en el momento, siempre servirá para que los bailarines, a medida que avanzan, realicen la coreografía correspondiente a su baile. Como mencionamos anteriormente, la gran mayoría de los cuerpos de bailes son caporales, en menor medida tinkus y, en ocasiones, se pudo observar cuerpos de baile toba o pujllay.

La danza caporal es una representación acerca de un capataz que somete a los originarios, y es seducido por las bailarinas. En esta danza se observa que los hombres visten botas y charretas con mucho colorido y brillo. Las mujeres visten polleras, botas y sombreros, también coloridas y brillosas. La música de esta danza es alegre.

Por su parte, la danza tinku se diferencia de la danza caporal por ser la representación de un enfrentamiento entre dos bandos. Las ropas, de diferentes colores también, pero sin brillo, cubren la totalidad del cuerpo de los bailarines, y siempre portan la whipala. La música es más potente y tiene un ritmo muy marcado, que es acompañado por los danzantes con un gran despliegue físico.

La procesión no solo ocupa el espacio urbano, sino que se despliega a través del mismo, imprimiéndole una coloración y una sonorización que difícilmente pretenda pasar desapercibida. Estos espacios se caracterizan por la diversidad, puesto que generalmente en Bahía Blanca tiene lugar en la periferia, mientras que en Punta Alta se parte del centro para concluir en el salón. Las canciones se suceden durante la procesión, y a la vez que las mismas cambian, van colocándose al frente de la procesión los diferentes grupos, bailando los diferentes ritmos.



**Figura 3.** Danza tinku durante la procesión en Bahía Blanca. Fuente: Canoni, trabajo de campo, 2010.

## 6. EL SALÓN

Ya sea que la procesión llegue a pie o en diversos vehículos, los asistentes a la fiesta ingresan al salón incluso antes que la imagen arribe a destino (a los asistentes a la iglesia se suma a un número muy elevado de invitados al festejo). En ocasiones, cuando la disposición del salón lo permite, se aprecia un ritual previo al ingreso, en donde se realiza una bendición y una *ch'alla*<sup>4</sup> a la pachamama a los pies de la virgen.

Se reitera lo sucedido a la salida de la iglesia, pero a la inversa, formándose un corredor para que la imagen de la virgen ingrese al salón. Una vez dentro del mismo, se inicia el festejo. En el interior podemos apreciar, si el espacio es suficiente, un lugar destacado donde se instala la imagen, y mesas cercanas que permiten a los asistentes que así lo quieran dejar sus propias imágenes.



Figura 4. Caporales en la procesión de Punta Alta. Fuente: Canoni, trabajo de campo, 2010.

Dentro del salón se puede observar una gran cantidad de mesas, en las cuales se sirve el almuerzo para más de un centenar de personas. El salón debe contar con el espacio suficiente para que, llegado el momento, los cuerpos de danza realicen sus coreografías.

Una vez dentro, se inicia con las palabras de reconocimiento a los pasantes y los custodios, así como los donantes de la fiesta y demás colaboradores. Luego se almuerza y posteriormente se da paso a las danzas de los diferentes cuerpos de baile, que, por lo que pudimos observar, nunca son menos de diez, los cuales a su vez cuentan con al menos una decena de integrantes cada uno. Más tarde, con unas palabras alusivas, se da por concluida la fiesta.

La celebración está siempre marcada por el agradecimiento. Se menciona el nombre y apellido de cada una de las personas que donaron elementos, recursos o tiempo para la realización de la misma; se destaca su aporte particular y el compromiso con la realización exitosa de la celebración.

Pudimos apreciar que dentro del mismo salón se dan dinámicas diferentes, que parecen proceder de intencionalidades que no siempre coinciden con el sentido que cada asistente le da a la celebración. Para una de las donantes que entrevistamos lo importante es el vínculo: «yo nunca me despegué de lo que es las raíces de mi papá. Siempre que hay alguna cosa de Bolivia, ahí voy yo».



Figura 5. Ch'alla antes del ingreso al salón en Punta Alta. Fuente: Canoni, trabajo de campo, 2010.

Para el cura a cargo de Pastoral Migratoria en 2010 lo importante era que la fiesta estuviera «oficializada», es decir, que siguiera el marco de una celebración católica, que mantuviera contacto con la parroquia local, que la imagen estuviera entronizada. «Sino —dijo en la entrevista—, uno tiene una ermita en una esquina y puede hacer una fiesta sin que el padre de una iglesia tenga conocimiento».

En cuanto a los danzantes, algunos muy jóvenes, danzarán la devoción, es decir, cumplen la promesa de bailar en honor de la virgen durante tres años seguidos; al compromiso interior parece sumarse el deseo de exhibir su habilidad como danzarines en un espacio importante frente a sus pares y familiares. Cabe destacar que las prendas se confeccionan en su mayoría a mano usando telas traídas desde Bolivia. La preparación anual en muchos casos con vestimenta que se estrena en la festividad de Bahía Blanca, da un parámetro del compromiso que se toma para que la danza, parte destacada de la conmemoración, se pueda presentar como los participantes desean.

La ronda para sellar el compromiso con la celebración del próximo año comienza en el mismo salón, donde los responsables principales de ese año «pasan» la responsabilidad a los próximos pasantes, quienes se encargan del desarrollo de la fiesta, así como también recorren las mesas de los asistentes comprometiendo su participación y aporte, tanto material como de tiempo, a quienes se denomina donantes para que, durante el año, organicen la siguiente fiesta de la virgen de Urkupiña.

## 7. A MODO DE CIERRE

La fiesta de la virgen de Urkupiña es una conmemoración altamente convocante, que congrega a un número creciente de devotos cada año, y en la cual los despliegues y el colorido y el esfuerzo para llevarla adelante se va incrementando. Es una celebración que sigue dando lugar a diferentes investigaciones, dado que presenta aspectos interesantes para indagar sobre la religiosidad popular, el espacio urbano y su significación en cuanto a cómo es apropiado por estas expresiones, el sentido que se le da a la expresión corporal como parte de una festividad, sea religiosa o de otro tipo, el sentido que adquiere el gasto festivo, la visibilidad de las diferentes expresiones religiosas, la importancia de los estudios sobre la religiosidad de los migrantes, entre tantas otras posibles líneas de investigación.

Creemos que sigue siendo importante observar y analizar los diferentes entramados que llevan a que este tipo de celebraciones sigan teniendo lugar, a pesar de que continúen en prácticamente invisibles para mayoría de los habitantes de los espacios que atraviesan, pero también son muy importantes para quienes participan de ellos, más aún en las pequeñas localidades—como Hilario Ascasubi, Pedro Luro, Mayor Buratovich—, en las cuales las y los migrantes encuentran un espacio de expresión que les permite interconectarse entre sí y asimismo con ciudades más grandes, como Bahía Blanca y Puerto Madryn.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baeza, B. (2011). Migración boliviana en Comodoro Rivadavia (Chubut): Asociacionismo y lazos transnacionales, en Cynthia Pizarro (Coord.) *Migraciones internacionales contemporáneas. Estudios para el debate* (pp. 223-242). Buenos Aires: Editorial Ciccus.
- Cánoves Valiente, G. (2006). Turismo religioso en Monserrat, montaña de fe, montaña de turismo. En *Cuadernos de Turismo*, 18, pp. 63-76.
- Cipriani, R. (2004). *Manual de sociología de la religión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cortes, G. et al. (2003). Familias migrantes y transnacionalidad. Bolivianos en la periferia metropolitana de Buenos Aires. En GAEA, *Contribuciones científicas*, 15, Bahía Blanca pp. 171-182.
- De Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Flores, F. (2008). De la «Ciudad del Acuerdo» a la «Ciudad de María». Turismo religioso en San Nicolás de los Arroyos. En Bertonecello, R. (comp.), *Turismo y geografía: Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina* (pp. 159-181). Buenos Aires: Ciccus.
- García Vazquez, C. B. (2005). *Los migrantes. Otros entre nosotros: Etnografía de la población boliviana en la provincia de Mendoza*. Mendoza: Ediunc.
- Giorgis, M. (2004). *La virgen prestamista: la fiesta de la Virgen de Urkupiña en el boliviano gran Córdoba*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires. Norma: 2001.
- Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad: Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, G. B. (2010). Relatos de vida y religiosidad popular. Origen y sentidos de la fiesta de la Virgen de Urkupiña en Bahía Blanca. En *Revista Cultura y Religión*, Chile, IV (2), pp. 147-165.
- Löwy, M. (1999). *Guerra de dioses*. Buenos Aires: Siglo 21.
- Magallanes, G. (2012). Disfrute, práctica intersticial y gasto festivo. En Scribano, Magallanes,

- G. y Boito, E. (comps.). *La fiesta y la vida: estudios desde una sociología de las prácticas intersticiales* (pp. 5169). Buenos Aires: Fundación CICCUS.
- Mallimaci, F. (2001). Los diversos catolicismos en los orígenes de la experiencia peronista. En Mallimaci, F. y Di Stefano, R. *Religión e imaginario popular* (pp. 215- 232). Buenos Aires: Manantial.
- Mallimaci, F. (2008). *Religión y política: Perspectivas desde América Latina y Europa*. Buenos Aires: Biblos.
- Martín, E. (2007). Aportes al concepto de «religiosidad popular»: una revisión bibliográfica argentina. En Carozzi, M. J. y Ceriani Cernadas, C. (coords.). *Ciencias sociales y religión en América Latina* (pp. 61-86). Buenos Aires: Biblos.
- Prats, L. (2003). Patrimonio + turismo = ¿desarrollo? En *Pasos. Revista de turismo y patrimonio cultural*, Vol. 1 N° 2, pp. 127-136 (disponible en [www.pasosonline.org/Publicados/1203/PS000603.pdf](http://www.pasosonline.org/Publicados/1203/PS000603.pdf))
- Sassone, S. M. (2003). El sur de la ciudad de Buenos Aires: Lógicas espaciales de los migrantes bolivianos. En *Contribuciones científicas GAEA Sociedad Argentina de Estudios Geográficos* (pp. 619-639), Congreso Nacional de Geografía 64ª Semana de Geografía. Bahía Blanca: GAEA Sociedad Argentina de Estudios Geográficos.
- Sassone, S. M. (2007). Migración, religiosidad popular y cohesión social: bolivianos en el área metropolitana de Buenos Aires. En Carballo, C. *Diversidad cultural, creencias y espacio* (pp. 57-108). Buenos Aires: Publicaciones del PROEG.
- Vasilachis De Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos 1: Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

#### NOTAS A FINAL

- <sup>1</sup> Mundo de la vida: Constituye el horizonte cognitivo y marco fundamental desde el que el individuo accede a los distintos ámbitos de la realidad; es el marco y lugar donde se realiza la acción comunicativa. Concepto acuñado originalmente por Jürgen Habermas.
- <sup>2</sup> Se llaman custodios a las personas que son propietarias de la imagen de la virgen y están al cuidado de la misma.
- <sup>3</sup> Ch'uspa: bolsa pequeña, generalmente de lana, que se utiliza para llevar hojas de coca u otros objetos. Por lo que pudimos apreciar, llevan cosidas miniaturas como pequeñas ollas de barro, gorros de lana, instrumentos de música y billetes de dinero boliviano o dólar.
- <sup>4</sup> Challa: ritual de reciprocidad con la Pachamama que se basa en regar la tierra con alcohol y otros elementos simbólicos.

• CAPÍTULO 9

## FEMINISMOS NUESTROAMERICANOS EN Y PARA EL SUR

HELEN TURPAUD BARNES

«Desde este punto del mapa hablamos con mercurio en la sangre,  
a través de la tranquera del bosque del multimillonario,  
con el viento de la desertificación en los ojos,  
a través de los gases lacrimógenos en la ruta,  
con la lengua que trunca los sueños del pueblo mapuche,  
con la boca sin dientes de la pobreza subvencionada por un Estado clientelar.  
Desde este punto del mapa, fluyen nuestros deseos de una vida vivible».

Fugitivas del Desierto,  
*Prácticas ficcionales para una política bastarda. La tecno-lesbiana*

### INTRODUCCIÓN: FORJAR EL CRISTAL CON EL QUE SE MIRE

Entre el 24 y el 27 de junio de 2009 se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires el Primer Coloquio Latinoamericano de Pensamiento y Praxis Feminista. El libro *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano* compila las presentaciones realizadas en dicho coloquio. Militantes y académicas de varios puntos de Latinoamérica presenciaron y expusieron distintas ponencias sobre la realidad nuestroamericana<sup>1</sup> en materia de feminismos, luchas indígenas, sexualidades disidentes, políticas públicas, etc.

La académica hondureña Breny Mendoza, una de las participantes del mencionado coloquio, inició su alocución diciendo lo siguiente:

Presenciamos en este momento una coyuntura política y epistemológica singular en América Latina. Luego de más de dos décadas de democracia neoliberal, se experimenta un giro hacia la izquierda que se ve a sí misma arraigada en nuevos movimientos sociales de los sectores más excluidos por ésta [sic] democracia, que no son ni los obreros industriales de las ciudades ni los campesinos minifundistas o asalariados de otrora. Dentro del contexto latinoamericano actual, son los movimientos indígenas los que se erigen como la «vanguardia» del nuevo auge “movimientista”, aunque no en el sentido marxista-leninista, sino más bien como un actor que tiene el privilegio de operar con una nueva racionalidad política basada en su otredad y en su sublevación contra la colonialidad del poder que rige nuestras sociedades desde su sometimiento al poder de Occidente en 1492. (Mendoza, 2010, p. 19).

Al día siguiente de concluido el coloquio, las fuerzas armadas y la oposición depusieron al presidente de Honduras, Manuel Zelaya, identificado como un político popular. El sucesor de Zelaya, Roberto Micheletti, adujo maniobras ilegales por parte del presidente constitucional en relación con la posibilidad de una reelección. Sin embargo, tanto las Naciones Unidas como la Organización de Estados Americanos condenaron la deposición de Zelaya y hablaron de «golpe de Estado». Se inauguró así un período de avances contra los gobiernos populares de Latinoamérica, recurriendo

no tanto a acciones militarmente violentas, sino más bien a acusaciones por minucias burocráticas usadas para desprestigiar, someter a juicio político o simplemente deponer a presidentes y presidentas con fuerte apoyo popular y poca simpatía de la mayor parte del *establishment*.

A pesar de las críticas por cierto pertinentes que muchos de estos gobiernos populares podían merecer, no se puede desconocer que más de diez años después del diagnóstico de Breny Mendoza y de la ironía de que su país fuera el primero en ser golpeado por la conjunción de medios de comunicación hegemónicos, corrupción del poder judicial y presión de los mercados en esta nueva era, nos encontramos en un escenario político totalmente diferente. En el transcurso de una década, asistimos a la restauración de gobiernos neoliberales, la creciente injerencia internacional en la política latinoamericana, la polarización de la sociedad y la profundización de políticas de ajuste y represión.

No obstante, algunas de las cuestiones apuntadas por Mendoza no volvieron atrás. Es el caso de la importancia de los movimientos indígenas en Nuestramérica. Y en el transcurso de la década de 2010, sobre todo en los últimos cinco o seis años, se sumó además el crecimiento exponencial de la incidencia y visibilidad de los movimientos feministas a lo largo de todo el territorio latinoamericano.

Y no es que las luchas contra el racismo y el patriarcado sean nuevas. De hecho, la resistencia a la colonización europea ya era en sí misma una lucha contra el colonialismo patriarcal que contribuyó a cimentar el régimen capitalista racista occidental y la «colonialidad de género».<sup>2</sup> Pero la visibilidad y posibilidad de interconexión de los movimientos se ha potenciado debido a la globalización de las luchas, aunque también de las opresiones. Nos encontraríamos en una etapa que la antropóloga argentina Rita Segato ha llegado a llamar «la guerra contra las mujeres»<sup>3</sup>, y ante cuyos efectos devastadores la militancia latinoamericana se ve obligada a responder. En Argentina en particular, el movimiento feminista ha sido catapultado a una centralidad y una potencia antes inimaginables: la continuidad durante décadas de los multitudinarios y federales Encuentros Nacionales de Mujeres (ahora llamado Encuentro Plurinacional de Mujeres, Lesbianas, Trans y No Binaries), el Paro Internacional de Mujeres surgido en Argentina y extendido a decenas de países del mundo de todos los continentes, la siempre combativa presencia de las mujeres indígenas en la protección de la tierra ancestral y la lucha contra las multinacionales mineras, forestales, turísticas, la masiva influencia de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, el feminismo estudiantil, etc.

No hay que olvidar, por supuesto, la gran complejidad que encierran los feminismos<sup>4</sup>. Se ha criticado ampliamente el feminismo blanco o el heterosexista, pero a su vez, los sectores que criticaban estos discursos, como el lesbofeminismo, también pueden ser señalados como invisibilizadores de otros feminismos más, los feminismos indígenas o los feminismos populares por caso. Ciertas luchas son entendidas como «particulares» cuando quienes las encarnan se autoidentifican como la parte «no marcada» de un espacio, tal como podemos ver que explican Mónica D'Uva y Josefina Fernández:

A las mujeres negras se les asignó la conciencia más marcada por la raza que por el género, ellas estaban aún demasiado implicadas en la lucha contra el racismo. A las mujeres lesbianas les asignaron el epíteto de provocadoras de divisiones, responsables de la ruptura de aquella tan mentada hermandad. El reconocimiento de la singularidad que asume la subordinación en virtud de la raza, la clase y/o la elección sexual fue un proceso difícil.

¿Alcanzaría pues con pluralizar el sustantivo Mujer? La adjetivación o la pluralización de dicho sustantivo en mujeres negras, mujeres lesbianas, mujeres de pueblos originarios y un largo etcétera, ¿no deja intacta la raíz del problema? ¿No deja intacta la creencia en una experiencia



común compartida por todas las mujeres sostenida en otra creencia: la de una anatomía común compartida? ¿No había sido justamente esta experiencia única la que fue criticada por negras y lesbianas? Entonces, ¿es el sexo lo que da sentido, finalmente, a nuestra lucha política? Poner el acento en cuerpo sexuado, ¿no lo ubica exactamente en el mismo sitio objetual manipulable en que lo ubica el sistema de dominación sexo-género que el feminismo combate? Las mujeres, todas por igual, mera carnalidad sexuada. (D'Uva y Fernández, 2009, p. 63).

Para explicarnos mejor: ciertas reivindicaciones son cooptadas por el poder, o son invertidas en su sentido original para generar nociones lavadas que anulen la potencia subversiva de algunos sectores. Es lo que ha sucedido con, por ejemplo, algunas ideas de los pueblos indígenas vinculadas con la naturaleza. Si, por un lado, los pueblos originarios están instalando discusiones sumamente necesarias sobre la relación entre naturaleza y seres humanos, otros sectores en cambio cooptan estas discusiones (en algunos casos romantizándolas) a fin de despolitizar o neutralizar los movimientos sociales indígenas.

Hay aquí una cuestión delicada a tener en cuenta: una cosa es cómo las comunidades o grupos sociales se definen *para sí* y otra muy distinta (y a veces hasta opuesta) es cómo se presentan *para otros, otras*. Es decir que el hecho de que muchas comunidades indígenas reivindiquen su rol de cuidadoras de la naturaleza no implica que otros sectores (especialmente el Estado) deban resumir su existencia en esta identificación.

Este escenario candente y multifacético responde no solo a avances amenazantes (la narrativa del desarrollo<sup>4\*</sup> cuyo objetivo es explotar territorios y cuerpos, la concentración del capital, la derechización de los gobiernos latinoamericanos), sino también a la capacidad organizativa y deliberativa de distintos actores sociales en defensa de sus/nuestros derechos y sus/nuestros espacios.

El análisis social necesariamente requiere de tener en cuenta una multiplicidad de factores. Ahora bien, el reconocimiento de aquello válido como «factor» a considerar para un análisis depende de un determinado marco teórico y metodológico.

Nuestro objetivo no es enumerar cada uno de los marcos a tener en cuenta cuando hablamos de la realidad social. Esta tarea sería titánica y quizás prácticamente imposible en tanto y en cuanto cada hecho a analizar, cada sujeto social que se aborde y/o cada contexto socio-histórico desde el cual hagamos el análisis tendrá sus propias particularidades. Lo que sí nos interesa es poder remarcar la importancia de una perspectiva en particular: nos referimos a la necesidad de hacer lecturas que sean atravesadas por la mirada feminista y, cuando hablamos de Latinoamérica, que emanen de una mirada feminista territorial y discursivamente localizada. No tener en cuenta estas perspectivas puede llevar a errores de representación o de interpretación hasta a las más agudas figuras intelectuales o a los más activos movimientos sociales, tal como ejemplificaremos más adelante.

Creemos también que es importante señalar y discutir la emergencia de ciertos discursos que se autodenominan desvergonzadamente como «disidentes» o «críticos» de los feminismos y del antirracismo, que no son más que viejos discursos misóginos y racistas que sostienen que el creciente avance del feminismo o del antirracismo los margina y silencia. Tales discursos «neomachistas» y «neorracistas» (si es posible tal cosa) son poco abordados desde lo académico y observamos que su circulación se da especialmente en los medios masivos de comunicación y las redes sociales. Son discursos que no solo pretenden restablecer o fortalecer órdenes sociales opresivos, sino que en estas latitudes operan en la dirección del colonialismo epistemológico de Norte a Sur, de las posturas «libertarias» de Norteamérica a la clase media latinoamericana. Mucho se ha señalado sobre la injerencia de los sectores evangélicos neopentecostales en la población sobre todo más pobre de América Latina, pero no hay que desviar la mirada de esta

rama más bien secular (salvo excepciones) de voces supuestamente «racionales» y «equilibradas» frente a lo que sería la «desmesura» feminista. Esta postura (denominada “alt right”, “derecha alternativa” o “libertarianismo”), aparentemente, tiene poca inserción en los sectores populares, pero sí está presente en los sectores medios y altos de la sociedad<sup>4\*\*</sup>. No obstante, a la hora de obstaculizar el ejercicio de derechos, ambos sectores se alían para intentar deslegitimar los reclamos sociales. Tal es el caso de un autor que constantemente critica al feminismo y quien a la vez cantó loas al movimiento «Con Mis Hijos No Te Metas» por ser contrario a la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas.<sup>5</sup> Es por esta razón que debemos sumar una mirada sobre estos nuevos discursos de clase media y media alta por su potencial de alianza con los sectores neopentecostales y lo más anquilosado del catolicismo de siempre que han traído tanto retroceso en las luchas de América Latina<sup>5\*</sup>.

Una de las tretas discursivas más habituales de tales grupos «neomachistas» y «neorracistas» es simple pero muy efectiva: se trata de compartimentar la discusión y apropiarse de las críticas de un movimiento social (por ejemplo, usar argumentos antirracistas o anticlasistas) para dirigirlos en contra de otro movimiento social (por ejemplo, contra el feminismo) y viceversa. Por caso, es habitual decir que el feminismo es un movimiento burgués y urbano, intentando con ello hablar por los sectores oprimidos en las villas y los ámbitos campesinos o rurales. A su vez, ciertas críticas o herramientas de análisis usadas por el feminismo se vehiculizan contra los pueblos originarios y afrodescendientes, dándole preponderancia a muy mal analizadas cifras de los niveles de violencia de género dentro de comunidades indígenas o barrios de población predominantemente afro. Constituye esta modalidad una operación de «críticas cruzadas» que obstaculizan un análisis honesto, integral y genuinamente crítico de los fenómenos sociales. Sabemos que las mujeres de sectores campesinos, de pueblos originarios y de zonas suburbanas, por ejemplo, operan sus propios modos de organización feminista. También sabemos en qué medida la burguesía urbana depende de distintas alianzas y divisiones patriarcales que sirven para oprimir también a los sectores campesinos e indígenas no urbanos. Dicho de modo todavía más simple: las mujeres indígenas de zonas rurales o las travestis de barrios pobres no necesitan que hombres sobre todo «blancos», heterosexuales y académicos las “defiendan” del feminismo blanco de clase media.

En el colmo de la torsión discursiva, encontramos incluso algunas voces que aprovechan la inteligibilidad de las lecturas propias del feminismo para atacar *únicamente* a figuras o discursos que se inscriben *dentro* del feminismo, mientras que dejan afuera otro conjunto de figuras y prácticas que serían mucho más cuestionables desde esa misma perspectiva.<sup>6</sup>

Lo que atañe a nuestra tarea aquí es demostrar cómo la articulación de tales operaciones discursivas (si bien apelan a argumentos feministas, por un lado, antirracistas por el otro, anticlasistas por aquel), vistos en su conjunto, son un solo discurso. Un discurso que, pretendiendo ser antirracista, se muestra machista o clasista; pretendiendo abogar por «los derechos de las mujeres», se muestra racista o clasista; y, pretendiendo hablar por pobres y jóvenes, se muestra racista, machista y xenófobo. Y así podríamos seguir haciendo nuestra propia «lectura cruzada» de estas «críticas cruzadas» para destejer toda la maraña de aristas fascistoides implícita en semejante gimnasia retórica operada por los sectores «antiderechos», como muchas veces son nombrados, así como también por la corrección política derechista.

Por todas estas razones consideramos que un análisis feminista nuestroamericano debe operar no solo lecturas feministas o antirracistas o anticlasistas en sí mismas, aunque sean vistas por separado, sino que también debe mantener permanentemente aceitada una lectura interseccional que facilite la exposición de las argucias de ciertos discursos recientes que pretenden imponer una discusión compartimentada de las problemáticas sociales a fin de ocultar el racismo detrás de un supuesto «feminismo moderado» y de ocultar el machismo detrás de un supuesto antirracismo.<sup>7</sup>

Al final del día, lo que estos planteos quieren lograr es mantener el *statu quo* machista y racista, porque una vez que creen ganar un argumento, rápidamente abandonan cualquier pretensión de tener una postura antimisógina o antirracista que se presentaba en un principio.

Continuando con el tema, es de observar que los modos de construcción, circulación y validación de los movimientos feministas en general son similares a los modos de construcción, circulación y validación de los sectores más oprimidos de América Latina, como los pueblos indígenas.<sup>8</sup> Ambos movimientos usan canales de comunicación alternativos dado que los canales hegemónicos les son vedados o implican riesgos de cooptación. Feminismos y pueblos indígenas efectivizan una construcción de subjetividades de manera comunitaria, horizontal y multicéntrica (lo cual no quita que a veces se cuele algunas lógicas patriarcales). La circulación de la voz también se distancia de la validación verticalista que suelen tener las voces masculinas, «blancas», heterosexuales, de clase media. Por ejemplo, la consigna «Yo te creo, hermana» usada para socializar casos de abuso sexual, discriminación y opresión machista no implica que se deba creer cualquier acusación sin pruebas. No es «justicia por mano propia» ni esquivar el camino legal. Más bien, es la vehiculización y legitimación de la palabra de las mujeres e identidades disidentes que no fue posible en las instituciones patriarcales como el sistema judicial, el campo literario, los grupos musicales, los sindicatos, etc.<sup>9</sup>

Así, podríamos trazar cierto paralelismo entre las operaciones realizadas por uno y otro sector para cuestionar las formas hegemónicas de producción e inteligibilidad de la palabra y de los cuerpos. Esto no quiere decir, no obstante, que desconozcamos los privilegios clasistas, racistas y cissexistas que muchas mujeres tienen sobre sectores racializados y/o empobrecidos, aun cuando dichas mujeres sufran cotidianamente la violencia machista (por otra parte, los propios sectores racializados y empobrecidos están formados también por mujeres, lesbianas, trans y no binaries, en quienes hay una suma no matemática pero sí experiencial de opresiones).

Por último, queremos señalar que uno de nuestros objetivos al plantear estos temas es utilizarlos como disparadores de debates y reflexiones en el marco del programa de extensión llamado «Entre todas es más fácil», dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Sur de Bahía Blanca. Dicho programa tuvo lugar entre 2015 y 2017. La actividad llevada a cabo fueron los «Talleres de Historia, Memoria y Producción de Textos» que se realizaron en una escuela primaria de adultas y adultos que tiene dos anexos. Ambos grupos se reunían con tal motivo cada quince días en el Centro de Educación de Adultos (CEA) 706/02 de la localidad de Hilario Ascasubi, al sur de la provincia de Buenos Aires.

Desde lo micro a lo macro y viceversa, nuestro trabajo es simplemente una *propuesta de abordaje*. Si bien entendemos que existe un conjunto de preguntas, temas y problemas que nos acucian por el solo hecho de encontrarnos en la presente coyuntura territorial e histórica, consideramos que el trabajo teórico-práctico del pensamiento no debe *atarse* a dicha coyuntura de manera absolutamente ineludible. Lo nuestro es una *decisión política* que puede proyectarse, ramificarse, demorarse, sin verse en la necesidad de correr tras los acontecimientos aunque tampoco insensible a ellos. En este sentido, nos parece muy pertinente la observación de la escritora argentina María Moreno cuando plantea el empobrecimiento de la discusión política que significa «salir a contestar» planteos abiertamente «fachos» que cada tanto emergen en los medios o redes sociales:

Por eso me interesa publicar algo, pero no el momento en que toda la prensa hace el mismo ejercicio, que es consultar a los “expertos”. Por ejemplo, sobre el editorial de La Nación acerca de las niñas madres en donde participé. Pero ¿qué queda de esas cinchadas de me gusta como rituales de las buenas conciencias que se garantizan en el lado correcto? Existe un problema que Laura Klein llama “automatismo del bien”. Aparece un texto, por lo general soezmente

facho, en términos retóricamente bolsonáricos y sabemos que va a saltar una crítica justa pero por lo general, al mismo tiempo previsible, entonces se produce una respuesta adonde va a saltar el me gusto de la crítica, pero el diálogo es como una coreografía sin contenido: alguien dice una barbaridad y el otro se queja. Y es todo un mecanismo vaciado de política y sobre todo de incidencia. Entonces pasa que los sectores críticos terminan hablando siempre de lo que quiere el otro, lo cual me parece un grado de esclavitud extremo y donde, y esto es un problema también dentro de la izquierda, se suele convertir a los ya convertidos. Entonces ser leído después genera una cierta distancia. Con el destiempo podés hacer una intervención. Ahora: ¿Quién la toma? Bueno, nunca sabés. (Moreno, 2019)<sup>10</sup>.

Podemos poner en tensión este planteo de Moreno con lo que la antropóloga Rita Segato denomina «antropología por demanda», que explica en los siguientes términos:

Su *caja de herramientas, el oficio de etnógrafo*, sirven para darles uso en la búsqueda de respuestas que activamente nos solicitan aquéllos [sic] que hemos construido como nuestros “nativos”, interpretaciones y datos que necesiten para diseñar sus proyectos y, especialmente, vocabularios para la construcción de retóricas que sustenten sus metas históricas de continuidad de su inserción en el mundo como *pueblos y comunidades*, con soberanía y relativa autonomía alimentar [sic], mercados laborales y regionales, y un cosmos propio —aun cuando [...] vivimos en un *entre-mundos*, el tejido comunitario se encuentre rasgado y la vida transcurra en forma de *jirones de comunidad*. (Segato, 2013, p. 14).

Proponemos, pues, apelar a una «antropología por demanda» pero cuidándonos de entenderla desde un «automatismo del bien». Evitando que sea un salir al encuentro de una urgencia mediática o teórica sino abogando por una constante vigilancia crítica frente a nuestras prácticas y discursos. Este «automatismo del bien» no está tan lejos de las supuestamente bienintencionadas representaciones de los pueblos indígenas. El autor boliviano José Antonio Morán Varela navega entre la ironía y la indignación cuando explica los efectos devastadores de estas representaciones:

Los indígenas, en general, son vistos como grupos que —congelados en una especie de Edén— viven en armonía con su entorno natural y cultural y que, conscientes de su sabiduría y de su fragilidad, luchan por la defensa de dichos entornos. No están solos en su batalla, pues reciben el apoyo exterior del ciudadano medio y de sectores económicos y políticos, pasando por ambientalistas, oenegistas y universitarios en general. Estos sectores dispares tienen en común ver al indígena como “nativo ecológico” que busca la conservación de su medio, lo que coincide con los objetivos de la sociedad moderna que, tras constatar sus estragos, busca conservar lo que aún queda de prístino. La figura del indígena como buen salvaje se erige entonces en ícono que desde una supuesta sabiduría casi natural se convierte en guardián de lo ancestral, tanto natural como cultural. El concepto de *buen salvaje* implica, entonces, una disposición ética positiva y un interés innato para conservar el entorno natural.

Nada sobre esta noble visión debería en principio alarmarnos... a no ser que constatemos que corresponda más a invenciones del observador que a la realidad misma. Autores —como Nietzsche— nos ponen en guardia sobre lo peligroso de los supuestos acrílicos que fundamentan nuestras opiniones y creencias (Morán Varela, 2007-2008, cursiva en el original).

Estas ideas, explica Morán Varela (2008), operan una oclusión de la historicidad de los pueblos indígenas y una especie de «amnesia quirúrgica». El diagnóstico de la situación que hace el

escritor boliviano es realmente lapidario:

Detrás de la idea del buen nativo ecológico se esconde una concepción del indio como pasivo y subdesarrollado. Si antes se le intentó civilizar para que trabajara, hoy se le intenta asignar un puesto para que continúe en su estado “salvaje”. En ambas ideas pervive la construcción del indio como ignorante, del que se des-confía pueda llevar las riendas de su destino y a quien hay que trazar las líneas —occidentales, por supuesto— que debe seguir; no es necesario mucho esfuerzo para ver en esta postura una justificación de desigualdades y jerarquías, convirtiendo al indígena en eslabón necesario de una sociedad clasista. El mensaje no puede ser más contradictorio: mientras se resalta su sabiduría ancestral se les orienta en su actuación; una pléyade de políticos, religiosos, organismos internacionales, ONGs, y economistas repiten a coro: “ustedes son los que saben, pero nosotros les enseñamos cómo hacerlo”.

Además de estos mecanismos “ideológicos”, están otros más “prosaicos”. La nueva fase de dominación económica, el eco-capitalismo, se ha introducido en selvas y territorios indígenas, veloz y desde distintos frentes. Las industrias con necesidad de zonas de biodiversidad, como la farmacéutica, tienen futuro prometedor a cambio de una insignificante aportación a los indígenas por servicios de información de su ancestral sabiduría. Los mercados verdes generan ganancias a través de estrategias como las del comercio justo, que ponen en los mercados occidentales una variedad de productos exóticos. La comercialización de las tradiciones a través del denominado eco y etno-turismo, se ha insertado en el corazón de las comunidades. Por último, el intento de organismos como el BM o FMI por apoyar lo indígena para cosechar océanos de beneficios. Estos frentes comparten ver lo indígena como potencial económico en un marco de desarrollo sostenible impuesto casi siempre desde fuera. Comparten también la reificación o cosificación de su territorio y tradiciones, al percibirlos con sólo parámetros económico-productivos.

No es pues descabellado observar cómo la construcción de una identidad indígena “eco-lógica” sirve sobre todo para la necesidad intrínseca del capitalismo de hacerse de nuevos mercados; tampoco es descabellado imaginar lo que puede ocurrirles [sic] a medio plazo a los indígenas si se dejan llevar por estos cantos de sirena. *Podemos observar en este proceso una nueva visión colonialista que llega en forma de proyectos de desarrollo, mercados alternativos, y reivindicación de lo indígena desde visiones cuasi románticas, cuyo trasfondo es el dirigir al indígena, al cual se le sigue considerando menor de edad* [esta cursiva es nuestra].

Lo apuntado nos lleva a la constatación de que *lo indígena* ha sido definido desde fuera y no precisamente de forma inocente. Ahora bien, ¿qué piensan y qué actitudes tienen los propios indígenas?, ¿hasta dónde ha calado el intento domesticador? Indudablemente no hay unanimidad en la respuesta debido a la sinfonía de matices que se despliegan desde Tierra de Fuego hasta Alaska y desde la profundidad selvática hasta las alturas andinas. Sin embargo, podemos apuntar algunas reflexiones.

La primera es que el mundo indígena ha globalizado una puesta en pie colectiva, tras la larga noche de marginación e invisibilidad que ha superado ya los cinco siglos. Esta “sublevación” les ha llevado en muchos casos a aceptar la definición impuesta desde fuera, pues se han visto en la paradójica situación de que para reclamar dignidad e igualdad tienen que mostrarse diferentes y el precio a pagar es la esencialización inmovilizadora a que se someten y son sometidos. La aceptación de esa conceptualización en ocasiones se hará por desconocimiento de las consecuencias, en otras por buena fe o por creer que con ello llegan al máximo de sus aspiraciones; pero en otras muchas se trata de un esencialismo estratégico, es decir que la aceptación de la definición y lo que implica no es tanto una meta, sino un paso calculado y temporal en el largo camino hacia su dignidad. Lo que todos tienen claro es que su futuro

está en la lectura que hagan de la situación que les traen los nuevos tiempos. (Morán Varela, 2008; salvo lo señalado en contrario, la cursiva es del original).

Lo que apunta Morán Varela tiene múltiples manifestaciones: desde la romantización de la imagen de lo indígena operado en la circulación turística de jóvenes estudiantes de clase media en sus viajes «iniciáticos» a la Puna<sup>11</sup>, hasta la cooptación de conceptos muy importantes para los pueblos originarios. Este es el caso del «Buen Vivir», idea indígena entendida como «una instancia de satisfacción de las necesidades, como una propuesta para lograr una calidad de vida que supone tener tiempo libre, propiciando las capacidades y potencialidades de los individuos y de los colectivos sociales» (Hernández, 2018, pp. 37-38). Lamentablemente, podemos encontrar el uso de esta idea para proponer políticas que son al menos muy discutibles, como es el caso del discurso de asunción del período presidencial 2013-2017 del ecuatoriano Rafael Correa, quien en esa ocasión propuso utilizar la explotación de los recursos petroleros y mineros para «proteger nuestra Amazonía que está siendo depredada por madereros ilegales» y para superar «el principal atentado a la naturaleza, a los derechos humanos, al Buen Vivir: la pobreza» (2013).

Por último, consideramos importante hacer una aclaración respecto de la perspectiva adoptada en este trabajo. Abrevando en una línea feminista descolonial, nuestro abordaje del colonialismo patriarcal y capitalista podría traer aparejada una representación de los pueblos indígenas como un bloque más o menos homogéneo. Dicha representación sería precisamente una otrificación y una simplificación contrarias al objetivo de nuestra tarea de investigación. Somos conscientes de las heterogeneidades, tensiones y paradojas al interior y entre las diferentes comunidades indígenas de nuestro continente americano. Es por eso que en modo alguno pretendemos agotar las diversas posturas y planteamientos. Tampoco la ejemplificación o cita de voces que hablan desde y con las culturas originarias pretenden representar el conjunto ni ser una voz totalizadora sino que las entendemos más bien como manifestaciones y emergentes discursivos que disputan diferentes puntos del poder colonialista, patriarcal y capitalista que sí ha tratado a los pueblos indígenas de América como si fueran un todo (y un otro) que carece de todo matiz y diversidad.

## 1. LOS HILOS DEL TELAR

Puede verse que los feminismos nuestroamericanos son herramientas de *praxis* fundamentales para analizar con más nitidez la complejidad de las luchas de las mujeres y de las disidencias sexuales en América Latina, en consonancia con las precisiones conceptuales que permiten a su vez hacer una crítica de los feminismos blancos y académicos que no siempre pueden reconocer sus limitaciones cuando se trata de hacer abordajes interseccionales. Esta aclaración ha sido señalada multiplicidad de veces, aunque nunca deja de ser pertinente repetirla.

A partir de aquí nos interesa poder brindar algunas herramientas, hilos o trazos con los cuales se puedan construir discursos y algunas lecturas posibles, teniendo en cuenta siempre que «toda elección teórica es política» (Segato, 2013, p. 15).

En primer lugar, debemos señalar una definición al menos mínima del término «sexualidad». La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la sexualidad como:

[u]n aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos,

creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales. (AMSAFE, 2016).

Otro elemento importante para empezar es la explicitación de una definición de «género» que oriente nuestro trabajo. Así desarrolla la idea la investigadora argentina Eleonor Faur:

Resulta clave aquí delinear la concepción de “género” que transversaliza nuestra reflexión. Al respecto, entenderemos esta noción como una construcción histórica y social. Un entramado de significados y prácticas constitutivos de las relaciones sociales, que se ponen en acto no sólo en la esfera individual —subjetividades, identidades, experiencias y significados que una cultura le otorga a los cuerpos sexuados—, sino también en la social —en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos materiales y simbólicos, los vínculos emocionales y la definición de jerarquías entre hombres, mujeres y otras identidades sexo/genéricas—. Así pues, la construcción del género es —al mismo tiempo— un proceso subjetivo, intersubjetivo e institucional. (Faur, 2019; resaltado en el original)

Siguiendo a la socióloga argentina Leticia Sabsay en su libro *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*, podemos hablar de al menos cuatro enfoques relacionados con el género: el enfoque culturalista, la perspectiva de la interseccionalidad, el constructivismo lingüístico y la teoría de la performatividad. Sería la perspectiva de la interseccionalidad la que primero habría planteado la articulación de la idea de «raza» con otras posiciones subjetivas de género y clase y como categoría a tener en cuenta:

Paralelamente a la crítica poscolonial al sujeto de la filosofía, antaño el neutro anclaje del pensamiento, desde los feminismos subalternos, el sujeto del feminismo también fue descubierto en sus supuestos [sic] como una particularidad: un sujeto autocentrado, fundamentalmente una conciencia solo a/occidentalmente [sic] racional que reducía a las “otras” [...] a rangos inferiores. Conjugándose con este nuevo desafío teórico-político, el proceso de descolonización y la consecuente reflexión sobre la construcción de la Otridad de los otros mundos como una exclusión necesaria a la configuración de Occidente como una totalidad, supuso introducir a la raza como otro eje de poder fundamental e inalienable. (Sabsay, 2011, p. 47).

Más adelante, Sabsay (2011) pasa a hablar de la teoría de performatividad y su diferencia con los otros enfoques relativos al género:

Judith Butler se distancia críticamente tanto del constructivismo culturalista como del lingüístico para pensar la categoría del sujeto corpóreo y mediante el concepto de performatividad del género —la cual está mediada psíquicamente— intentará dar cuenta, precisamente, de los límites de un nominalismo para el cual la construcción lo es todo. (Sabsay, 2011, p. 53).

La performatividad involucra una práctica de «citación» de gestualidades, expresiones y modalidades corpóreo-lingüísticas que se ponen en acto para producir el efecto de «parecer hombre» o

«parecer mujer». Sin embargo, Sabsay denuncia un cierto modo de presentar la performatividad que pierde por completo el *quid* de la cuestión:

Ahora bien, casi como una paradoja, resulta que la recepción [de la teoría de Butler] dentro de ciertos contextos (¿post?)feministas, de la teoría *queer*, del arte y de la estética por momentos parecería dar lugar a la conceptualización de un sujeto performativo como un *agente capaz de manipular o elegir su identidad*, o como un agente que podría al menos restituirse como centro de control de esas identidades múltiples e intersectadas a las que esta sociedad lo arroja. Sintomáticamente, la interpretación de la performatividad genérica ha dado lugar a una suerte de reedición de un sujeto liberal de voluntad y conciencia. Como si en cada caso se pudiera moldear estratégicamente la posición a asumir, estas lecturas resignifican la “performatividad” como una estrategia política emancipatoria, y abonan, de este modo, el terreno de una fuerte y sólida noción de autonomía que replica en los presupuestos liberales. (Sabsay, 2011, p. 53).

Esta observación de Sabsay es crucial para debatir ciertas cuestiones muy actuales referidas a las subjetividades sexo-disidentes y el modo en que se posicionan lesbianas, trans, gays y no binaries. Si por un lado la emergencia de estos sujetos es en sí misma *posible*, esto no implica que su performatividad subvertida automáticamente el sistema mismo del cual se desmarcan. Esto no es cuestionar las subjetividades puntuales de las que hablamos, sino que es reconocer sus posibles limitaciones en el marco de un sistema heteropatriarcapitalista con un poder de cooptación y control inmenso.

Dado que el tema del colonialismo es un eje transversal a todas nuestras reflexiones, empezaremos además con algunas precisiones sobre este tema. Manfred Liebel, educador social alemán, cita algunas definiciones que nos son de utilidad. Adopta, por ejemplo, la definición de «colonialismo» que cita de Osterhammel:

Una relación de dominio entre colectivos en la que las decisiones fundamentales sobre la vida de los colonizados son tomadas e impuestas por los colonizadores, es decir por una minoría culturalmente diferente muy poco dispuesta a adaptarse y cuyas decisiones se basan principalmente en intereses externos. En la era moderna, generalmente esta relación de dominio se justifica en la convicción ideológica de los colonizadores de ser culturalmente superiores. (Osterhammel, 2005, en Liebel, 2018, pp. 154-155).

Liebel continúa lo siguiente:

En cuanto al término colonización, generalmente se lo interpreta de dos maneras diferentes: por un lado, se refiere a la habilitación de un espacio natural hasta ahora no aprovechado por el ser humano y, por otro, al sometimiento de un determinado territorio inclusive la población que lo habita como colonia. La primera definición suele relacionarse con la extensión de asentamientos humanos invadiendo selvas, desiertos, pantanales, tundras y otros espacios naturales de difícil acceso al interior de un Estado y es llamada también “colonización interna”. El segundo concepto tiene que ver con el establecimiento de colonias al exterior de un determinado Estado (“colonización externa”) y corresponde a la definición arriba mencionada de colonialismo. Ahora bien, uno de los problemas de esa diferenciación es que muchas veces en la realidad no está muy clara (¿dónde en la tierra todavía hay áreas inhabitadas en el sentido de “terra nullius?”) y que los Estados pueden modificar sus fronteras o, según su propio poder (militar y económico) apoderarse de esferas y territorios que están más allá de sus fronteras nacionales. (Liebel, 2018, p. 155).



El modo en que se disfrazan invasiones territoriales y genocidios con la idea de que hay que «poblar» lo deshabitado es evidente en muchas expresiones usadas para referirse a las acciones de expansión de diferentes Estados americanos. En Argentina, por ejemplo, se habló de «Conquista del desierto» obviando el hecho de que ese «desierto» estaba habitado por multiplicidad de pueblos indígenas que fueron esclavizados, invadidos, masacrados. O también podemos pensar en la curiosa expresión «Pacificación de la Araucanía» usada en Chile para referirse al proceso análogo del lado oeste de la Cordillera de los Andes: como si hubiera habido una especie de «guerra» que el Estado chileno hubiera venido a terminar, casi como «salvador» de la Patagonia, cuando, en verdad, lo que terminó con la paz de los pueblos patagónicos sobre el Océano Pacífico fue la irrupción violenta de un Estado colonizador.<sup>12</sup>

Pasemos ahora al concepto de «raza», también central para el abordaje de las luchas, reivindicaciones y teorizaciones sobre Nuestra América. Rita Segato resalta la importancia de este concepto del siguiente modo:

Raza es, por lo tanto, la idea-eje de la sociología de la colonialidad, y la Conquista el pivot de la historia. Una pregunta que surge y se repite cuando enunciamos esta perspectiva es “por qué raza y no clase”, la respuesta es decolonial: porque solo raza remite al horizonte que habitamos, marcado por el evento fundacional de la Conquista, y permite reconstruir el hilo de las memorias intervenidas por las múltiples censuras de la colonialidad, mientras la clase oblitera ese horizonte, lo enmascara y hasta lo forclusa. (Segato, 2013, p. 18).

Para clarificar el concepto de «raza» al que nos ceñimos, continuamos con la definición brindada por Rita Segato, quien habla de la raza como «huella» de una opresión, como historia y no como una corporalidad monolítica y deshistorizada:

Raza no es necesariamente signo de pueblo constituido, de grupo étnico, de pueblo *otro*, sino trazo, como huella en el cuerpo del paso de una historia otrificadora que construyó “raza” para constituir “Europa” como idea epistémica, económica, tecnológica y jurídico-moral que distribuye valor y significado en nuestro mundo. El no-blanco no es necesariamente el otro indio o africano, sino un *otro que tiene la marca del indio o del africano*, la huella de su subordinación histórica. (Segato, 2007, p. 23).

En otro texto, Segato continúa afinando las implicancias de este concepto:

Aníbal Quijano ha mostrado que racismo no es xenofobia, no es etnicismo, sino algo de otro orden. Eso se debe a que la raza resulta de la biologización de la desigualdad en el ambiente de la colonialidad/modernidad. Llevando más lejos la proposición de Quijano, entendemos que el género, como distribución de posiciones desiguales en el orden patriarcal, también resulta de la biologización de la jerarquía. [...] Es precisamente por la ausencia de la biologización de las jerarquías en el orden pre-colonial que los tránsitos, travestismos y la conmutabilidad de posiciones son posibles. Ocurre también, como explico, la mutación de un espacio público de actores masculinos, que explicitan su diferencia como categoría y división del trabajo por sexo, en una *esfera pública* blanca y masculina pero englobante y entendida como Humana en general y de representatividad universal. Así, un mundo dual de múltiples naturalezas conmutables muta en un mundo binario en el que el *otro*, esencializado—biologizado— en su posición particular de otro, es nada más que una función del *uno* y en el que la diferencia constituye, por lo tanto, un problema, a menos que pueda ser filtrada por una grilla o equivalente universal

que la convierta en commensurable o la eyecte como residual con relación al mundo relevante del uno, masculino y blanco, propietario, letrado y *pater familiae*. [...]

El espacio público muta, así, en una *esfera pública* que monopoliza la totalidad de lo político y se transforma en única plataforma de enunciación de las verdades de interés general y valor universal —el resto es margen, residuo—. [...] El mercado se desarraiga de la sociabilidad. [...] El conocimiento y la ciencia se desincorporan y externalizan de la naturaleza, incluyendo la propia naturaleza de quien lo produce. [...] Lo que fue desigualdad entre categorías —de género, de linajes o inclusive de pueblos entre lo extranjero y lo propio— es pulverizado en la desigualdad de los individuos. (Segato, 2013, pp. 22-23).

Tal como resume en pocas palabras la antropóloga argentina Silvia Citro en su libro *Cuerpos significantes*: «En muchas sociedades, cuando un género desempeña las posiciones de poder y prestigio en la estructura social, al otro, que ocupa las posiciones débiles en esa estructura, le corresponde, en cambio, un poder simbólico-ritual fuerte» (2009, p. 323).

Por cierto, persisten ciertas preguntas sobre lo apuntado por Segato y por Citro. Entre ellas, si este tipo de organización implicaba un sistema necesariamente menos opresor para las mujeres. De alguna manera, esta ya no es una pregunta pertinente para la antropología puesto que lo que le interesa a esta es demostrar -sin evaluar- que *hay diferencias significativas* entre los variados modos de organización social (lo cual difiere de la lectura homogeneizadora que concibe toda sociedad como dividida en un par masculino/femenino donde el primer término es necesariamente dominante y autosuficiente).

También es importante pensar la conexión entre “raza” y “alteridad”. El antropólogo brasileño Eduardo Viveiros de Castro hace algunas aclaraciones al respecto:

Como diría Deleuze, el relativismo es la idea de que la realidad es relativa, y la relatividad es la idea de que lo relativo es lo verdadero. Que la verdad de lo relativo es la relación. Lo que significa que no hay no-relación en ese sentido específico. [...] Los cientistas sociales [dicen que] al enfatizar las diferencias, tenemos la guerra, la destrucción. Pero, de hecho, cuando se supone que sólo existen identidades que se relacionan, las únicas formas de relación pasan a ser la asimilación o la destrucción. Una teoría verdaderamente relacional, que no suponga identidades existentes *a priori* o en sí, no tiene nada que ver con eso. [...] Antiguamente se imaginaba que primero existían las identidades y luego las relaciones; ahora se dice que “las identidades son relacionales”, como si las relaciones existiesen *para* producir las identidades. No se progresó mucho, pues todo continúa existiendo sólo para terminar en una identidad (Viveiros de Castro, 2013, pp. 149-150).

Esto último nos permite repensar de modo crítico lo expuesto por Breny Mendoza citado al principio de nuestro trabajo, especialmente cuando se refiere a que son los movimientos indígenas los que emergen «como un actor que tiene el privilegio de operar con una nueva racionalidad política basada en su *otredad*» (2010, p. 19, la cursiva es nuestra). ¿Cuál es el lugar que tiene esta «otredad» de los movimientos indígenas, grupos migrantes y otros sectores racializados? ¿Qué efectos tiene para las comunidades en cuestión y para quienes se relacionan con ellas? ¿Es su sentido meramente el de producirse como «identidad» *a partir de* su «otredad»? ¿Qué *efectos otrificadores* produce nuestro trabajo etnográfico con sujetos pertenecientes a las comunidades indígenas, migrantes y/o racializadas con las cuales nos relacionamos?

Identidades y otredades nos remiten también a la cuestión de la ciudadanía.<sup>13</sup> Tal como explica la filósofa española Ángela Sierra González, «con la aplicación del valor de la *diferencia* al estatuto

de la ciudadanía han sobrevenido algunos problemas a la aplicación del principio de *igualdad de género*» (Sierra González, 2008, p. 291; cursiva en el original), en tanto la igualdad «constituye uno de los valores básicos de la modernidad, mientras que el concepto de “diferencia” nos traslada al principal valor de la postmodernidad» (p. 295). Tomando a Derrida, se propondría una deconstrucción y una contextualización del sujeto de derecho que lleve a «reconocer en el estatuto de ciudadanía una “subjetividad plural”» (ibídem), lo cual deriva en una subordinación del sujeto al grupo. El *quid* de la cuestión, para Sierra González, es el siguiente:

Todos estos aspectos llevan a preguntarnos desde dónde se debe implementar el reconocimiento ¿desde el individuo o desde la comunidad? La pregunta no es ociosa. Si no se puede hacer desde el individuo, daría a la identidad cultural la prioridad sobre la identidad individual y, en el *ethos* cultural aparece, universalmente, materializado un capital simbólico, mediante el cual se representa el lugar de la mujer en el mundo atendiendo a una jerarquía que la coloca en la exclusión y en la sumisión. (Sierra González, p. 293; cursiva en el original).

Las palabras de Breny Mendoza, Rita Segato, Eduardo Viveiros de Castro y Ángela Sierra González nos brindan herramientas de análisis que no solo permiten posicionarnos en nuestro trabajo, sino que también operan como boyas que alertan sobre aproximaciones otrificadoras u objetivizantes. No obstante, por más vigilancia crítica que mantengamos, comprendemos que siempre hay una distancia que no podemos desconocer y de la cual hay que hacerse cargo.

Y, en verdad, parte de las dificultades de las miradas que se posan sobre Nuestramérica tiene que ver con la ausencia de algunos enfoques como los que hemos señalado: falta de aplicación de una mirada feminista consciente de la interseccionalidad de género, clase, raza y sexualidad.

No queremos olvidarnos de precisar algunas cuestiones relativas a la idea de «poscolonialismo» y de «pensamiento decolonial». Al respecto, Graciela Hernández puntualiza:

Podríamos sintetizar que el *poscolonialismo* es un conjunto de teorías filosóficas y de críticas literarias que ponen en cuestión el legado de la colonización europea, en especial la británica, y formó parte de las herramientas analíticas y críticas de la década de 1970. A partir de esa década se inició la crítica a la construcción de Occidente como categoría conceptual opuesta a Oriente, y serán muy importantes los análisis históricos sobre el peso del colonialismo y la necesidad de una nueva ciencia que permitiera distinguirlo, en general desde perspectivas filosóficas cercanas a la deconstrucción. El paradigma poscolonial se desarrolló en la India y en su origen tuvo mucha importancia el equipo de estudio dirigido por Ranajit Guha. [...] En cambio, el *pensamiento decolonial* se centró en el análisis de la situación americana, colonizada por distintos países europeos, con un fuerte peso del colonialismo hispánico que dio lugar a la inscripción occidental que abarca a todas las Américas. Colonialismo y occidentalismo tienen particularidades específicas en América Latina: marginalidad de los pueblos originarios, esclavitud de los africanos y surgimiento de intelectualidades afincadas en y desde la diferencia cultural. Desde este punto de partida el pensamiento decolonial busca un camino para saldar el ocultamiento y olvido que sufrieron las opciones históricas y epistemológicas [sic] americanas para recuperar las voces y las luchas no hegemónicas. (Hernández, 2018, pp. 32-33; cursiva nuestra).

Además de esta diferenciación, nos interesa señalar otra más: nos referimos al *feminismo descolonial*. Hernández cita la definición que brinda Mágina Millán:

Reconoce como fuente de referencia orientativa la propuesta zapatista de “otro mundo es posible”. Cada autora participa en distintos espacios de discusión de las reflexiones y las luchas feministas se articulan con temas como la pluralidad cultural y jurídica, la crítica a la modernidad, la ecología de los saberes, la crítica epistémica descolonial, la crítica de la heteronormatividad, la crítica a la filosofía de la ciencia. Hemos sido permeadas por la presencia de las cosmovisiones mesoamericanas y amerindias, así como las luchas campesinas y populares, las de los llamados sectores subalternos. (Millán, 2014, en Hernández, 2018, p. 39).

Este feminismo descolonial motoriza acciones concretas sin por eso clausurar la pregunta. Para asegurarnos de esto, podríamos sumar preguntas como las que hace la educadora popular argentina Claudia Korol:

Estamos desafiadas a ser parte activa de los momentos intensos de transformación social, aunque éstos [sic] no tengan la “pureza” que exigimos en muchos de nuestros debates. Si planteo estos problemas, lo hago para llegar a otro debate: ¿cómo imaginamos las transformaciones que permitan cambiar la cultura hegemónica androcéntrica? ¿Qué estrategias nos planteamos para ello? ¿Cómo haremos para que el feminismo no sea sólo un lugar que permita pensarnos y pensar las emancipaciones de pequeños colectivos de mujeres, que intentamos vivir en nuestras experiencias personales cotidianas, con códigos diferentes, impugnadores del patriarcado, del capitalismo, del colonialismo? (Korol, 2010, p. 190).

Otra cuestión de vital importancia para poder leer en toda su complejidad los fenómenos que nos interesan es relativizar la división entre lo público y lo privado. A partir de la consolidación de la burguesía europea capitalista, se estableció la idea de un ámbito privado propio de las mujeres blancas heterosexuales y de los “valores familiares”. Así se refuerza una división tajante entre ese ámbito privado y un espacio público propio de los hombres y donde la presencia de mujeres y otros sujetos subalternizados es entendida en términos de anormalidad o inadecuación.

Sin embargo, esto no representa adecuadamente las dinámicas sociales en otras clases sociales, sociedades y épocas, incluso dentro de la propia Europa moderna. Las mujeres que trabajaban en las fábricas o comerciando en la calle, las familias rurales, las infancias pobres, las prostitutas, etc., no iban a ser entendidas de acuerdo con la misma lógica que se aplicaba para la burguesía. Por lo tanto, mucho menos podemos esperar que otras sociedades respondan a la división público/privado, al menos no en los mismos términos que los de las acotadas representaciones europeas modernas. Más bien, nos encontramos con que en algunos contextos estas divisiones tienen una valoración totalmente diferente a la idea jerárquica que domina actualmente este par (*i.e.*, lo público como ámbito privilegiado, racional, serio, destinado a los hombres, y lo privado como ámbito subordinado, irracional, frívolo, destinado a las mujeres). Al comentar el «mundo aldea» donde domina una lógica «dual» y no jerarquizada, Rita Segato lo explica, no negando una división, pero sí matizando la existencia de algo como tal, dado que nos encontramos con:

Una privatización del espacio doméstico, como espacio residual, no incluido en la esfera de las cuestiones mayores, consideradas de interés público general. (...) Un mundo claramente compartimentalizado donde, si bien hay un espacio público y un espacio doméstico, la política, como conjunto de deliberaciones que llevan a las decisiones que afectan la vida colectiva, atraviesa los dos espacios. (Segato, 2011, p. 39).

De alguna manera, esta diferencia entre la jerarquización de lo privado y lo público y la lógica dual del mundo aldea que fue sometido a un «*totalitarismo de la esfera pública*» (Segato, 2011, p. 35, cursiva en el original) lleva a Segato a aventurar que «es la esfera pública lo que hoy continúa y profundiza el proceso colonizador»<sup>14</sup>.

Lo que en las culturas occidentales actuales se concibe como una prerrogativa masculina, entendiéndose el tránsito por el espacio público y exterior al clan y a la conglomeración urbana o aldea, en muchas sociedades era tarea habitual para las mujeres. Por ejemplo, en el mundo andino (así como en múltiples sociedades africanas y asiáticas que no nos incumben en este trabajo), las mujeres eran las encargadas del comercio y el intercambio con otros centros urbanos o entre distintos espacios geográficos. Esta presencia de las mujeres como comerciantes es visible hasta el día de hoy, aunque innegablemente influida por la colonización.

Un análisis de comunidades no blancas ni occidentales no puede entender los sujetos generizados de acuerdo con una separación de esferas que no le es propia. Más bien podríamos plantear un movimiento a contrapelo de la clásica división eurocéntrica entre público y privado que es volver sobre los pasos de esta división y repensarla desde su posible dislocación. Si, como dice Hannah Arendt, la política es el «estar juntos y los unos con los otros de los *diversos*» (Arendt, 2019, p. 44) y «la política surge en el *entre* y se establece como relación» (p. 45; ambas cursivas pertenecen al original) nos podemos preguntar de qué modo la *diversidad* y el *entre* de diferentes sectores raciales, generizados y de clase han sido negados como condición necesaria para la constitución de lo público en Occidente. Nos preguntamos también cómo lo «público» (si es que podemos hablar en estos términos) deja de tener sentido como esfera autónoma en comunidades que se resisten a los modos hegemónicos de la modernidad y por lo tanto deja de ser útil un análisis feminista occidental en su clásico planteo de que las mujeres habrían sido históricamente excluidas de la esfera pública.

En verdad, nos encontramos con la coexistencia de múltiples espacios, de concepciones en puja y de incumbencias intersectadas. ¿Qué experiencias concretas vivencian mujeres indígenas y/o campesinas que migran a grandes centros urbanos o a otros países y deben «acomodarse» a las lógicas de estos nuevos espacios? ¿Qué logran conservar de sus narrativas propias? ¿Qué tipos de entendimientos y malentendidos se generan entre las infancias y adolescencias indígenas urbanas con sus familias de origen rural y/o migrante? ¿Qué resistencias generan las lógicas asamblearias indígenas y campesinas frente a las políticas *públicas* de Estados que las intentan relegar o desoír? ¿Qué lenguaje mantienen o transforman en este proceso? ¿Qué se puede entender, justamente, como «políticas públicas» de cara a las formas organizacionales de las comunidades rurales, barriales, indígenas?

Estas y muchas otras preguntas requieren de esta dislocación de nuestra idea eurocéntrica, blanca y burguesa de la división entre lo público y lo privado.

## **2. INFANCIAS Y MUJERES: DEL TUTELAJE A LA AUTONOMÍA**

En su artículo «Colonialismo y colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial», Manfred Liebel traza, a través de la idea «colonización», una serie de paralelismos entre los modos en que son tratados los pueblos sometidos, las mujeres y las infancias.

Liebel abre su artículo con una primera definición necesaria:

Entiendo el término infancia no solamente como una forma de ser, de existir de niñas y niños sino también como un discurso sobre esa forma de ser y existir (Alderson, 2013). [...] La historia de la infancia está estrechamente relacionada con los cambios y las transformaciones

en las formas de producción y reproducción de las sociedades. [...] El dominio de las formas de producción capitalistas y de la burguesía ha motivado la separación de los espacios de la producción y de la reproducción y ha fomentado la localización de mujeres y niños en la familia nuclear organizada en forma de esfera privada. Es en este contexto que han nacido nuevas visiones normativas de infancia. [...] La historia de la infancia siempre es también la historia de los conceptos y de las visiones de la infancia. (Liebel, 2018, p. 153)

Luego de esto, Liebel explicita su planteo central:

Sostengo la tesis de que el ser y la existencia de niñas y niños [sic], así como los conceptos y las visiones de infancia que desde la Edad Media tardía han surgido en Europa están estrechamente —y diversamente— vinculados con la colonización de otras partes del mundo. (Liebel, 2018, pp. 153-154).

De hecho, la asociación entre lo infantil y lo «falta de desarrollo» (o «subdesarrollado») y consecuentemente necesitado de «tutela» es común<sup>15</sup>. También es habitual asociar infancia e inmadurez etaria con irracionalidad y no con una racionalidad *otra*. Como expresa Liebel:

El sometimiento de las colonias sirvió de modelo para el sometimiento y la “educación” de la niñez local, independientemente de si pertenecía a la clase dominante o a los grupos sociales subalternos, de tal manera que con todo derecho podemos hablar de una colonización de las infancias o de la infancia moderna como una especie [sic] de colonia. [...] La construcción de la infancia como etapa previa inmadura e inferior a la adultez fue la matriz para la degradación de seres humanos de cualquier edad en las colonias, concibiéndolos como seres inmaduros, necesitados de desarrollo, que permanecían en un estado de infancia. Este concepto se refleja, por ejemplo, en la famosa sentencia de Hegel que calificó África como “país infantil”. (Liebel, 2018, p. 154).

Tal como explica el autor alemán (2018, pp. 157-158), la secuencia colonial que se sigue será muy previsible: si los países colonizados son «infantiles», requieren de «protección», tutelaje, cuidado, control y —claro está— limitación de su autonomía. A su vez, los poderes colonizadores no creerán que las familias colonizadas sean capaces de educar a sus propios hijos e hijas. Además, el patrón de educación imperial y central se trasladará a las colonias, aculturizando las modalidades educativas o formadoras propias de las culturas no occidentales. Como se sabe, variados pueblos indígenas no clasificaban a niños, niñas y jóvenes tanto por la edad como por sus tareas dentro de la comunidad.

En verdad, la visión inferiorizante que se posa sobre la niñez en Occidente tiene al menos dos mil quinientos años de antigüedad. Aristóteles hablaba de una serie de pares binarios que para él justificaban jerarquías muy centrales a la cultura griega: el ciudadano libre era superior al esclavo, el adulto era superior al niño, y el hombre era superior a la mujer. Esta división muestra una continuidad de siglos que, como se puede ver, sucede en la Revolución Francesa, las voces autorizadas son las de los varones adultos y propietarios. Y este paradigma se extiende a nuestro Cabildo de mayo de 1810, cuando, como explica Diana Maffia (2018), quienes podían tener voz en los asuntos del virreinato pronto a independizarse solo podían ser varones propietarios.

Tomando al cientista cultural británico Bill Ashcroft, Liebel une estos conceptos sobre niñez y colonias con la idea de «raza»:

Ashcroft hace hincapié en el importante hecho de que en tanto concepto filosófico, el niño nació en la misma época que surgió la “raza” como categoría de diferenciación física

y biológica. [...] El relacionamiento del niño con lo salvaje corresponde a la idea general que se difundía durante el siglo XIX de que las “razas” representaban diferentes niveles de desarrollo. [...] Renan (1823-1892) opinaba que las condiciones de la humanidad y de la inteligencia humana debían estudiarse en las etapas más tempranas del desarrollo. [En paralelo, se debía] emprender un análisis pormenorizado de relatos de viaje de las tierras recientemente descubiertas del mundo. (Liebel, 2018, p. 158).

La perspectiva de Liebel nos permite ampliar nuestra comprensión del mito del «buen salvaje»: de alguna manera, difícilmente entenderíamos su funcionalidad si no se incorporara una lectura de la historia de las infancias a la investigación sobre la conformación de dicho mito. Si ya Cristóbal Colón hacía referencia a la «extrema» bondad de algunos pueblos caribeños (alimentando esta idea del buen salvaje), Liebel puntualiza que a partir de Rousseau y su configuración de la niñez en el libro *Emilio, o de la educación* (1762), nos encontramos con una mayor cohesión de las nociones que pretenden unir aquello que se ha de dominar a través de la colonización y aquello que se ha de dominar y formatear de acuerdo con los nuevos dispositivos disciplinadores de la Modernidad como la escuela o a través de ciencias instrumentales a la delimitación de lo «normal» y «anormal» en la niñez (como la psicología). Por nuestra parte, podríamos agregar que, sumándose a estas ideas, hace veinte años irrumpe como discurso fuertemente normalizador de las infancias el de las neurociencias.

Recordando que «infancia» viene del latín *infans* que significa «sin habla», recorreremos estos paralelismos concibiéndolos del siguiente modo:

Tanto la inocencia de la naturaleza como también la “tabla rasa” del niño no formado equivalen a la ausencia de significado. Ni el niño ni el sujeto colonial tienen acceso a significado a no ser mediante el proceso de colonización y educación. [...] Así, la discrepancia entre infancia y adultez establecida durante la Edad Media tardía por medio de la necesidad de aprender a leer y escribir, aparece en relación directa con la discrepancia entre el centro imperial y las personas analfabetas en las colonias.

En este sentido, el colonialismo siempre era también “colonialismo educativo” (Liebel, 2018, p. 160).

De este modo, podemos entender la emergencia de la voz de las infancias como una derivación necesaria de las luchas revolucionarias contra el capitalismo patriarcal y colonialista. Como vimos, la infancia ha sufrido una gran variación en su definición a lo largo de la historia. El capitalismo de la Revolución Industrial operó un cambio particularmente fuerte en la vivencia de niños, niñas y adolescentes de Occidente: quienes hasta entonces estaban dentro de la esfera familiar o de la aldea, aprendiendo los oficios de sus antecesores o trabajando en los campos para la economía familiar, a partir de fines del siglo XVIII pasan a formar parte de la mano de obra fabril ultraexplotada. Este cambio hacia condiciones de trabajo infrahumanas y sueldos de hambre, junto con el progresivo rechazo y eventual prohibición del trabajo infantil, implicó que niños y niñas dejaran de representar un ingreso económico para las familias. La consecuencia obvia era que, ya que niños y niñas no iban a trabajar, ahora debían estar bajo el «cuidado» y «manutención» de su familia, lo cual traía aparejado un esfuerzo monetario extra. Por supuesto que nos referimos al modo de entender la relación entre infancias y trabajo propia del mundo occidental *urbano*.

Este paso de ser «aporte económico» a ser «carga económica» sucede nada inocentemente en paralelo con la minorización de las niñas y el paso de su dependencia de todo el grupo familiar al cuidado específico de las madres o mujeres de la familia. Si los niños y niñas ya no producían ganancias, que sean las mujeres las encargadas de invertir dinero y tiempo para su cuidado<sup>16</sup>.

Cuando hablamos de culturas rurales «blancas», sectores pobres o pueblos indígenas, sin embargo, encontramos grandes diferencias respecto de la idea del llamado «trabajo infantil». Silvia Rivera Cusicanqui aventura una opinión que se aleja considerablemente de las lógicas urbanas:

Yo creo que hay ciertas variantes anarquistas del “no trabajo”, que es como el equivalente del “no trabajo infantil”, con las que yo no estoy de acuerdo, porque son elitistas en su mayor parte. Yo diría mejor no a la explotación, ni infantil, ni masculina, ni femenina, ni adulta. La explotación es lo que está mal. Pero el trabajo... [...] Que la actividad, que el hacer sea denigrado en favor del ocio, ¿eso ya parece bíblico! Porque entonces ¿el trabajo sería un castigo? No. *La idea es reinjertar el trabajo en la fiesta, en la convivencia, en el goce, en el ritual.* (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 149, cursiva nuestra).

No es de extrañar que estas diferencias entre la conceptualización del trabajo como exclusividad adulta, producto de un cierto modo de organización de raigambre europeo-occidental, sea poco aplicable a países o regiones donde la economía familiar no sigue las lógicas industriales. Una noticia que en los medios de comunicación de Buenos Aires generó bastante rechazo fue la de la postura del presidente boliviano Evo Morales oponiéndose a aumentar la edad de restricción para el trabajo infantil (2013). Morales explica su defensa del trabajo infantil apelando a las cuestiones culturales que se encuentran en juego: muchos y niñas que trabajan lo hacen por ser muy pobres o por su condición de orfandad (a lo cual agregaríamos el hecho de que en muchas familias el que niños y niñas realicen tareas es un modo de transmitir saberes y asegurar formación). Por supuesto que estas deficiencias podrían ser suplidas por una ayuda del Estado, pero es más que sabido que esta asistencia siempre es insuficiente y tardía, cuando no directamente inexistente.

Lo planteado por Evo Morales es altamente discutible sobre todo porque se trata de la voz de un jefe de Estado que tiene, justamente, la responsabilidad de garantizar el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía. Sin embargo, su postura representa también una diferencia cultural que refleja la realidad de pueblos indígenas que siempre han organizado sus actividades laborales en el marco de una cosmovisión totalmente diferente a la cosmovisión occidental europea colonizadora. La realidad es que existen incluso varias organizaciones de niños, niñas y adolescentes que trabajan: por ejemplo, el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC, Perú) o el Movimiento Latinoamericano y del Caribe de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOLACNATS). Lo que hace Morales es, pues, abrir un interrogante muy grande sobre el lugar de las infancias en el marco del capitalismo global frente a sus realidades locales. Sin pretender que haya que desconocer la Declaración de los Derechos del Niño (1989) y otras legislaciones que protegen a infancias y adolescencias, creemos que hay que poder pensar en las múltiples manifestaciones de la vida de niños, niñas y adolescentes.

¿Qué significa que, a pesar de que un enfoque de derechos hable en contra del trabajo infantil, los niños y niñas se organicen de todos modos en agrupaciones que les nombran como sujetos trabajadores? ¿Qué intervenciones consideramos legítimas desde la palabra adulta en este contexto? ¿Es realmente una violación a los derechos humanos el trabajo de niños, niñas y adolescentes en el contexto de nuestro Sur global o más bien tenemos que poder comprender el crecimiento de niñas y niños más acorde con su contexto cultural sin por ello desconocer sus necesidades y derechos? ¿Es acaso el esquema actual de trabajo adulto legítimo desde un punto de vista de derechos humanos? ¿Qué podemos aportar desde una teoría feminista nuestroamericana?

De todos modos, hay que mantener una gran vigilancia crítica sobre estas cuestiones para que



no sean una vez más usadas por el capitalismo para motorizar nuevas opresiones. En relación con esta cuestión del trabajo y las niñeces, Manfred Liebel explica lo siguiente:

La estricta separación de la infancia de la adultez, característica de la sociedad burguesa, tiene que ver con el hecho de que en esta sociedad, la producción y reproducción de la vida suceden de una forma que prácticamente impide que la persona desarrolle de manera continua sus habilidades y capacidades. La visión de la “vida en serio” se basa en la idea de que esta seriedad se encuentra en el “mundo del trabajo” que, por su parte, también está separado del resto de la vida y que funciona según reglas que no se adecuan a las necesidades humanas, sino que apuntan a la explotación de la fuerza laboral humana y a la maximización del beneficio económico. En efecto, esta perspectiva no deja concebir el mundo del trabajo como un lugar en el que también los niños tengan su espacio donde pueden probar, formar y desarrollar sus destrezas, pues más bien sugiere encerrar la infancia en espacios en los que no haya tareas importantes para la vida y donde lo único que importa sea “hacerse preparar”. (Liebel, 2018, p. 177).

Este planteo tiene sentido en el marco de reflexiones descoloniales que confrontan con los modos capitalistas occidentales de entender la infancia, como puede entenderse en la voz de un presidente indígena. Sin embargo, consideramos que el planteo sobre las infancias de culturas no capitalistas debe siempre mantenerse dentro de un marco *explícito* de constante crítica a los modelos de colonización. Si esto no se hace, existe el riesgo de que estos cuestionamientos sobre la niñez sean usados para justificar nuevas formas de explotación capitalista de niños, niñas y adolescentes con la excusa de estar supuestamente reconociéndoles mayor autonomía. Por eso, la siguiente afirmación de Liebel nos parece considerablemente peligrosa:

Cabe señalar que también en sociedades capitalista-burguesas, esta separación está siendo cuestionada y que cada vez más se buscan caminos para relacionar el estudio y el aprendizaje en instituciones pedagógicas separadas de la vida real y algunas tareas vitales. He aquí una oportunidad para aprender de las formas en las que algunas culturas no occidentales organizan la vida de niñas y niños en vez de seguir considerando como dado el patrón de infancia predominante en el Norte global e imponerlo a las culturas y sociedades del Sur global. (Liebel, 2018, p. 177).

Dudamos seriamente de que estos cambios de paradigma en las «sociedades capitalista-burguesas» sean producto de un aprendizaje devenido de discursos descolonizadores provenientes del Sur global. Más bien parece lo contrario: nuevos discursos capitalistas para imponer en las regiones más pobres del planeta. Como ejemplo concreto del peligro que implica pensar en estas «nuevas propuestas pedagógicas» de ligar mundo del aprendizaje y mundo del trabajo podemos recordar la movilización estudiantil que provocó el proyecto «Secundaria del futuro» de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El intento de aplicar dicho régimen de pasantías se dio varias veces. Por ejemplo, en 2011 el diario *La Nación* publicó un artículo de Julieta Molina explicando que a nivel nacional:

[l]a norma define las pasantías como “la extensión orgánica de la educación secundaria en cualesquiera de sus orientaciones y modalidades, a empresas e instituciones, de carácter público o privado, para la realización por parte de los alumnos de prácticas relacionadas con su educación y formación, de acuerdo con la especialización que reciben, bajo organización, control y supervisión de la unidad educativa a la que pertenecen y formando parte indivisible de la propuesta curricular, durante un lapso determinado”. (Molina, 2011).

Cuando se pretendió nuevamente impulsar este régimen de pasantías en 2017, no se hizo esperar el fuerte rechazo de las escuelas designadas a ser sede de este experimento de «Secundaria del futuro», tal como se dio a conocer en varios medios de comunicación, como por ejemplo en el diario *Página/12*.

Este tipo de cuestiones deben significar un alerta que nos mantenga en la línea de una crítica descolonizadora de las infancias que sea firmemente anticapitalista. El empleo de estudiantes del secundario como mano de obra gratuita en empresas es cualquier cosa menos una emancipación de las adolescencias.<sup>17</sup>

Pasando a las cuestiones de género, Liebel recuerda las observaciones de las feministas de segunda mitad del siglo XX, como Shulamit Firestone, quien apuntó la existencia de un «paralelismo entre el “mito de la infancia” y el “mito de la feminidad”» (Firestone [1970] en Liebel, 2018, 166). Citando nuevamente a la estadounidense, vemos que:

Tanto las mujeres como los niños eran considerados asexuales y más “puros” que el hombre. Se les brindaba un “respeto” artificial que apenas camuflaba su estatus inferior. En presencia de mujeres y niños ni se hablaba de asuntos serios ni se decían malas palabras. [...] Ambos, mujeres y niños, eran marginados por una vestimenta estilizada de una funcionalidad trastornada. [...] Ambos se veían en un podio de la admiración, pero esta posición no les dejaba respirar. (Firestone, 1970, en Liebel, 2018, p. 166).

Las mujeres han sido y muchas veces siguen siendo tratadas como eternas niñas que requieren de cuidado y protección por parte de tutores varones o del Estado. Caso paradigmático desde todo punto de vista es el reclamo por el derecho al aborto legal: el Estado o sus instituciones reguladoras le siguen negando a las mujeres el derecho de autonomía sobre sus cuerpos (y también a otros cuerpos gestantes). Curiosamente, cuando las mujeres reclaman el cuidado y la protección que ellas deciden definir por sí mismas, esto es visto por las miradas machistas como un acto de rebeldía inadmisibles, como una desobediencia «infantil», una irresponsabilidad (actitud asociada, justamente, a la infancia)<sup>17\*</sup>.

Vemos entonces la clara línea que conecta la subordinación de pueblos no occidentales, niñeces y mujeres, todos estos grupos a merced del tutelaje de hombres blancos, adultos, heterosexuales de clase media o alta.

Este paradigma de minorización de las infancias y de infantilización de las mujeres es paralelo a la minorización de otros grupos sociales, como es el caso de las personas con discapacidad, etc. Es un paradigma dicotomizante donde los sujetos hegemónicos son siempre los mismos y los sujetos subalternos, aunque tremendamente heterogéneos y diferentes entre sí, se reducen a constituir *lo otro subordinado*. Construir feminismos válidos para desandar estas estructuraciones requiere de una mirada amplia e integral que pueda así conjugar no solo la idea de raza, género, sexualidad y clase, sino que también tenga en cuenta cuestiones vinculadas con la edad, las capacidades corporales o las capacidades neurológicas.

### **3. FISURAS DEL PENSAMIENTO OCCIDENTAL EUROPEO «PROGRESISTA»: DOS EJEMPLOS**

#### **3.1. ZIZEK SE MUERDE LA COLA**

En una producción de RT (el medio ruso Russia Today), el filósofo esloveno Slavoj Žižek analiza el movimiento feminista #MeToo (Žižek, 2019)<sup>18</sup>. El planteo es básicamente que, a pesar de que es

una postura a apoyar, el #MeToo adolecería de una serie de dificultades. A saber: que no haría un análisis integral de los problemas sociales, que no aborda las raíces económicas de la cuestión, que no plantea ninguna propuesta para los hombres, que apunta a estigmatizar a los sectores obreros, que se presenta desde una retórica victimista, y que —a partir de posicionarse desde esta retórica— busca el poder.

Las observaciones de Zizek pierden rumbo a pesar de haber empezado recordando —de manera muy necesaria por cierto— los orígenes del #MeToo hace más de diez años, en manos de un grupo de mujeres afrodescendientes de sectores trabajadores. Zizek señala que hoy por hoy el movimiento ha sido cooptado por la clase media y que no sería ninguna buena señal el que las actrices de Hollywood visibilicen su existencia. Si bien la pérdida de una dimensión trabajadora puede entenderse como un fracaso del potencial subversivo frente a la opresión capitalista de las mujeres pobres, no debería sorprender a Zizek la expansión del reclamo a otros sectores sociales precisamente porque la opresión machista los atraviesa a *todos*.

Por otra parte, el movimiento #MeToo no necesariamente tiene por qué tener la función de *explicitar* las raíces económicas del problema. En todo caso, podemos decir que, explícitas o no, estas raíces están presentes en múltiples testimonios del #MeToo, y lo que hacen es demostrar que el planteo debe hacerse de modo oblicuo al que exige Zizek: en vez de buscar «la raíz económica» de la violencia machista, deberíamos entender que la violencia machista *es* la raíz económica de muchos problemas. El acoso sexual, la violencia sexual, los estereotipos de género, la discriminación sexista y la división sexual del trabajo *son* a la vez las raíces y las consecuencias del costado patriarcal del capitalismo puesto. Esto es así ya que es a través de tales prácticas y representaciones que se separa a las mujeres de muchos ámbitos laborales o sociales. Y esto tiene una incidencia directa en la economía. Múltiples momentos de las discusiones en torno al marxismo, desde las lideresas sindicales del siglo XIX y XX, los planteos de Iris Young en los años setenta y ochenta (por mencionar solamente a una de las tantas figuras que discutieron fuertemente con el marxismo), o los trabajos de Silvia Federici sobre la interdependencia total entre patriarcado y capitalismo ahondan en los mecanismos de maltrato y opresión machista como métodos funcionales al sistema socio-económico en que vivimos.

Es curioso que la supuesta estigmatización de los sectores obreros que implicaría el #MeToo según Zizek tendría que ver con que serían principalmente estos sectores quienes se comportan de manera «popular y vulgar» y que harían comentarios «vulgares aunque afectuosamente eróticos»<sup>19</sup>. Zizek confunde acoso sexual con seducción, diferencia que es central para el #MeToo y el feminismo todo. En adición, Zizek adopta una postura demagógica pretendiendo defender a los obreros de las «injustas» acusaciones feministas, cuando más bien es él quien hace una caracterización clasista de las acciones de los trabajadores pobres (al decir que son “vulgares”), a la vez que echa un velo de romantización sobre el acoso sexual.

El filósofo esloveno avanza y atribuye a las denuncias de las mujeres una especie de «miedo al prójimo», una queja de quien solo quiere que le «dejen en paz».<sup>20</sup> Habla de una «corrección política» que obligaría a que los intercambios interpersonales se sometieran a una cordialidad asfixiante («*politeness*»). El filósofo esloveno expresa su desacuerdo en cuanto a que el #MeToo sería demasiado «radical», postura expuesta por el psicólogo evolutivo canadiense Jordan Peterson, quien en el mismo video de RT expresa: «todo lo no deseado es acoso; bueno, ¿cómo carajo puede determinar esto de antemano la persona que hace la oferta?»<sup>21</sup>. Zizek no cree que el #MeToo sea «demasiado radical», pero de todos modos es alarmante que un personaje relativamente menor y poco creíble hasta hace pocos años como Peterson merezca la atención de un intelectual de la talla de Zizek. Peterson es una de las tantas figuras en ascenso próximas a los sectores libertarios<sup>22</sup> norteamericanos que, si por un lado dicen aborrecer del racismo y el machismo o la injerencia

de las religiones en el Estado, no pierden oportunidad de señalar constantemente que cualquier movimiento antirracista o feminista *actual* «está yendo demasiado lejos». Peterson se suma a la larga lista de personalidades como Sam Harris, Camille Paglia, Gad Saad, Joe Rogan, Dave Rubin, Christina Hoff-Sommers, Ben Shapiro, Karen Straughan, Ricky Gervais, Dave Rubin, Charles Murray, etc., quienes muchas veces son citadas por medios del sur del continente (en Argentina, por *La Nación* y *Clarín*) como voces supuestamente progresistas y «neutrales» que señalan límites al feminismo, sacando provecho del desconocimiento general que existe sobre su discurso<sup>22\*</sup>. Por ejemplo, la postura de Paglia ante la gran cantidad de violaciones en los *campus* universitarios estadounidenses es que dicho fenómeno es consecuencia de que las mujeres no se estarían haciendo cargo del «mensaje» que envían al vestirse de manera «sexy».<sup>23</sup> Para cierto público argentino y los medios adeptos a las citas coloniales, Paglia es primordialmente «una feminista que critica al feminismo» y esto parecería ser suficientemente válido como cita de autoridad, cuando en verdad haría falta pensar de manera más integral en su discurso.

Encontramos una gran proliferación de feroces críticas a la llamada «corrección política» que impondrían los movimientos antirracistas y feministas: se les acusa de «censura» de la libertad de expresión. Sin embargo, estos nuevos sectores libertarios (o de lo que nosotras llamaríamos la «derecha correcta») son extremadamente cuidadosos en afirmar constante y sintomáticamente que están en contra del racismo o del machismo y *a la vez* operan una fuerte vigilancia sobre el uso de ciertos términos. En muchos sentidos, lo que critican como «corrección política» (y la supuesta censura que esta traería aparejada) no parece ser más que una determinada política de nominaciones con las que simplemente no están de acuerdo y que ven como una amenaza a *su propia política* de nominaciones. Además, hay una exacerbación del «no soy racista/machista, pero...» que no puede ser más que sospechosa.<sup>24</sup>

Se puede añadir que la queja de Zizek por el exceso de cordialidad en el intercambio social se contraponen con la reacción de muchos hombres y mujeres que acusan a las feministas precisamente de ser muy poco cordiales, de ser «agresivas» o de odiar a los hombres. Es decir que la acusación tanto de Zizek como de tanta otra gente que lamenta que «ya no se puede decir nada» se olvida de que, hasta el surgimiento de los movimientos feministas que denuncian el acoso sexual, eran más bien las mujeres, lesbianas, trans y gays quienes no podían decir nada ante estas violencias naturalizadas, y aun hoy muchas subjetividades subalternas son fuertemente censuradas o estigmatizadas cuando denuncian agresiones. Eran y son todavía los acosadores y abusadores sexuales quienes querían y quieren ser «dejados en paz» para sellar su impunidad. Antes las voces denunciantes pasaban desapercibidas por el efecto silenciador del discurso dominante. En la actualidad, sin embargo, la conjunción de periodistas machistas en los medios, de *trolls* en las redes sociales y el anacronismo del tratamiento por parte de la institución policial y judicial, muestra una virulencia mucho más visible en el tratamiento de la voz de las mujeres y sexualidades disidentes: si antes había silencio, hoy hay exposición inadecuada y revictimización. El silenciamiento ha sido desbordado por las voces antes soterradas y la oposición a este levantamiento se hace cargo violentamente del tema.

Así que creemos pertinente preguntarnos quiénes siguen sufriendo censura y estigmatización.<sup>25</sup> Y, si esto es entendido a veces como «victimismo», volvemos a la acusación de que supuestamente el feminismo tornaría «indecible» cierto conjunto de ideas, que estaría lanzando una «caza de brujas», un «linchamiento» social contra los hombres. Para el caso, esta acusación *también es* victimización. Y es una letanía particularmente hiperbólica puesto que no vemos como consecuencia del feminismo la emergencia de todo un sistema social que esté oprimiendo y persiguiendo a los hombres, por más revisables que sean muchas apuestas feministas. Ahora bien, apelar a la retórica de la víctima es una opción discutible, por cierto, y

es importante dar la discusión. Pero, no obstante, vemos que tanto feministas como quienes las critican usan esa misma retórica en algún momento: evidentemente, más que un posicionamiento esencialista e inmovilizador, se trata de una estrategia polemista que no puede ser señalada como vacía *ab initio*, sino que ha de ser comprendida a la luz de los fundamentos que le den sustento para poder definir si estamos ante una acusación válida o no.

Antes que criticar el hecho mismo de nombrarse víctima sería más bien pertinente ver con qué fines se articula dicho discurso, cuándo y por qué se apela a dicho término y qué opciones discursivas van a adoptar los sujetos en cada situación. Debemos entender que el asumirse y nombrarse como víctima depende generalmente de un *proceso*, es una construcción subjetiva y subjetivante pero no necesariamente determinante y final. Alguien puede elegir nombrarse como víctima en un cierto punto de un proceso subjetivo de denuncia o de visibilización, pero eso no quiere decir que vaya a considerarse de ese modo eternamente. Así, podríamos recordar que es acertado decir que la clase trabajadora es «víctima» de la explotación capitalista, o que el pueblo mapuche es «víctima» de los Estados argentino y chileno, o que un joven pobre cayó «víctima» del gatillo fácil de la policía. Sea que la clase trabajadora o las personas mapuches utilicen el término «víctima» para autonominarse o no, sus denuncias no reciben la acusación de «victimismo» tan frecuentemente como las del feminismo.<sup>26</sup> Entonces la pregunta aquí se impone como la siguiente: más allá de *ser o no una víctima*, ¿quién logra reservarse el *derecho a nombrarse víctima*? Sorprendentemente, parece que ni siquiera ese derecho les queda a ciertos sujetos, particularmente a los más subalternizados o «minorizados».<sup>27</sup> Y sobre todo si son sujetos feminizados.

Otra crítica habitual de la «derecha correcta» y de parte de cierta izquierda a los feminismos y a algunos movimientos indígenas o antirracistas es que estos apelarían a «políticas de la identidad» esencialistas y biologicistas que harían que no se pudiera hablar de las mujeres si no se es mujer, que no se pudiera opinar sobre *Black Lives Matter* si no se es afrodescendiente, etc. Las llamadas «políticas identitarias» (sobre todo según la izquierda) «disgregarían» la clase trabajadora en diferentes «identidades» sexuales, étnicas, religiosas, que reclaman cada cual por sus propios intereses. No se puede obviar que la emergencia de estos movimientos se da en el contexto de la caída de los grandes relatos de la Modernidad, entre los cuales cae la idea de sujeto como entidad monolítica y fija, a la vez que caen las utopías sociales en términos de «progreso lineal» (sea la idea de una «civilización», pero también la idea de la Revolución que liberaría a la clase trabajadora). Este proceso se da de manera particular en América Latina, con un *timing* diferente al del «Primer Mundo», una vez que el neoliberalismo se reinstaló con posterioridad a las dictaduras militares apoyadas por el Norte global. En este contexto, como se desprende de mucho de lo que hemos dicho, difícilmente podría culparse a las políticas indígenas, feministas, campesinas, afrodescendientes de la fragmentación de las luchas proletarias.

Ciertamente, la idea de que los reclamos de las mujeres «dividen» la lucha trabajadora es un argumento más que histórico y, por lo mismo, más que refutado por el feminismo. Parece que ni siquiera se tiene en cuenta lo tendencioso del planteo: en vez de pensar que el movimiento de mujeres «divide» la lucha de la clase trabajadora, ¿por qué no decir que los planteos en relación a la lucha de clases es la que «divide» las luchas feministas? Así, no se puede dejar fuera de la ecuación del poder la multiplicidad de fenómenos que afectan la vida de las sociedades en América: la resistencia a la intromisión estadounidense en Venezuela; el apoyo popular al ex presidente brasileño Ignacio «Lula» Da Silva; la urgente necesidad de estructurar una oposición sólida al macrismo en Argentina; el repentino aislamiento de la izquierda mexicana frente a otros fenómenos del continente; las notorias divisiones entre distintos sectores indígenas respecto de los gobiernos de Bolivia, Perú o Ecuador; la feminización de la pobreza; el recrudescimiento de

la violencia hacia mujeres indígenas pobres; el incumplimiento o la directa inexistencia de una educación sexual integral en la mayoría de las escuelas latinoamericanas<sup>28</sup>; el retroceso de la garantía de los derechos de personas de la comunidad LGBTTIQA+<sup>29</sup>; la ola fascista y xenófoba en Estados Unidos, etc. Discutir quién divide a quién (una acusación lanzada en primer lugar hace décadas por algunas izquierdas) es un debate totalmente infructuoso.

Por otra parte, la crítica a las llamadas «políticas identitarias» también es postulada con notoria deshonestidad intelectual. Esto se puede ver en el hecho de que, si por un lado se critica que aparentemente no se podría hablar de feminismo si no se es mujer (cuestión que ya fue suficientemente criticada por el propio feminismo, en verdad), o que no se puede criticar la lucha antirracista si se es una persona «blanca», por el otro lado, a menudo se apela a mujeres y afrodescendientes para criticar el feminismo o el antiracismo respectivamente, sea convocando a estas personas *ex profeso* o exacerbando la difusión de algunas críticas al interior del feminismo sin darle el contexto apropiado. Así, por ejemplo, las observaciones de Rita Segato sobre lo que llama el «feminismo punitivista» se replican millones de veces con un fogoso entusiasmo creyendo que así se da un golpe de gracia a las «desmesuras» del feminismo actual, como si Segato no hubiera escrito textos ferozmente críticos de multitud de prácticas e instituciones machistas. O bien, encontramos el caso de Coleman Hughes, estudiante afrodescendiente de la Universidad de Columbia en Estados Unidos, quien tiene una importante visibilidad mediática en algunos circuitos por criticar severamente los reclamos del movimiento *Black Lives Matter* y toda política reparatoria para la comunidad afrodescendiente, basándose en lecturas temiblemente superficiales de estadísticas sobre la criminalidad y el estatus socio-económico de la población no blanca de Estados Unidos.<sup>30</sup> A quienes replican tan alegremente dichas críticas al interior del feminismo o de la comunidad afrodescendiente pareciera no importarles tanto que esas voces constituyan parte de un amplísimo debate, sino que más bien lo que pretenden hacer es articular esas críticas puntuales como estrategia para clausurar del todo el movimiento feminista o antirracista.

En suma, se cita a una mujer sudamericana como Segato o a un afrodescendiente como Hughes siempre y cuando lo que digan sea funcional al discurso hegemónico machista y racista.<sup>31</sup>

De este modo, más que hablar de «políticas identitarias» que realmente ni siquiera están tan presentes en algunos espacios, es necesario hablar de interseccionalidad, enfoque que a nuestro criterio evita las trampas esencialistas de lo identitario a la vez que permite una plataforma para articular un discurso inteligible.

De esta manera, las críticas a la supuesta atomización de ciertos feminismos, separadas las cuestiones vinculadas con la raza, el género y la clase, esgrimiendo argumentos antirracistas contra el feminismo y la lucha de clases y viceversa, desarticula la perspectiva interseccional que consideramos tan importante a la hora de analizar las dinámicas sociales. Con asombrosa deshonestidad, varios grupos se dicen «víctimas» de la corrección política feminista al mismo tiempo que critican el feminismo con argumentos «políticamente correctos». Por ejemplo, diciendo que la lucha feminista contra el acoso sexual callejero vulnera a los sectores racializados de la sociedad, argumento con el que luego pasan a decir que la verdad es que la población «no blanca» sería la más proclive a cometer delitos y la más machista (las estadísticas sobre el tema describen un panorama por cierto muy complejo, pero las conclusiones que se saquen de estas estadísticas varían enormemente según el marco de interpretación que se adopte). En una especie de «contrainterseccionalidad», un argumento «políticamente correcto» pretende invalidar al otro para oponer feminismo a antiracismo, lucha de clases a antiracismo, y así hasta desautorizar todo discurso que cuestione el discurso del poder.

Por ejemplo, en los muy candentes debates actuales sobre los llamados «escraches» de chicas a chicos en las redes sociales y en los colegios secundarios argentinos (sobre todo porteños y

bonaerenses), no solo se echa mano de argumentos veladamente machistas, sino que se obtura totalmente el análisis de clase y de raza (así como un análisis feminista realmente productivo). El que hoy por hoy parte del feminismo no esté pudiendo dar la discusión sobre el acoso y el abuso sexual en términos complejizados en relación no solo al género y a la orientación sexual, sino también en relación con la raza, la edad, la clase, la religión, etc., es un retroceso importante de nuestros planteos. No podemos perder de vista que el acoso y el abuso sexual se manifiestan de maneras diferentes según el factor (y el sector) que tengamos en cuenta. Por ejemplo, el acoso sexual callejero hacia mujeres «blancas» extranjeras en la Bolivia andina es prácticamente inexistente (aunque sí se da hacia niñas y mujeres indígenas), mientras que en la Argentina pampeana y mediterránea el acoso sexual sigue lógicas algo diferentes. Por su parte, en el extremo de la muestra de esta violencia, en muchas ciudades de Colombia el acoso sexual es absolutamente omnipresente hasta cuando una mujer está acompañada de un hombre o de varios, e incluso estos a veces se «suman» al acoso sexual perpetrado por un extraño.<sup>32</sup> A su vez, la combinación de estas características en la población migrante en diferentes países genera sus propias dinámicas particulares que también deberían tenerse en cuenta. Por caso: inmigrantes extranjeros que en sus países de origen pueden haber naturalizado y/o ejercido un acoso sexual constante sobre las mujeres, registran rápidamente los códigos sociales diferenciados para otros países y por lo tanto como migrantes pueden minimizar estas acciones en sus trabajos para evitar problemas laborales. Pero, por otro lado, la mirada xenófoba de la población local puede estar especialmente predispuesta a ver a estos inmigrantes como acosadores sexuales a la vez que excusa el acoso ejercido por connacionales. Machismo que vulnera a las mujeres dentro y fuera de la Argentina, y xenofobia que vulnera a la población inmigrante en casa.

Tampoco podemos perder de vista el tratamiento que estas situaciones reciben por parte de los servicios de salud, de «seguridad» y de educación según se trate de niñas o mujeres de una u otra clase social, de tal o cual identidad étnica, si es residente de zona urbana o de zona rural, etc. Las discusiones sobre el tema, lamentablemente, se nublan tras un velo de uniformidad de clase media «blanca» urbana, entre notas y debates sumamente simplistas. Por desgracia, lo dicho por Zizek entendemos que entra como un ejemplo de estas simplificaciones.

Así, una vez más, se olvida la importancia de visibilizar las luchas de los pueblos indígenas, de la clase trabajadora, de las mujeres migrantes, de las sexualidades disidentes y de las masculinidades contrahegemónicas en el entramado social. Recordando la advertencia de María Moreno, debemos comprender que no es sensato salir corriendo a responder las críticas de la «nueva derecha» al feminismo en los propios términos en que esta las plantea puesto que esto sería permitirle que «marque la cancha» y desactive las herramientas teórico-prácticas de los feminismos que supimos conseguir.

### **3.2. DE SOUZA SANTOS SE MUERDE LA COLA**

En un extenso diálogo entre Boaventura de Souza Santos y Silvia Rivera Cusicanqui podemos ver ejemplos de cómo se despliegan conceptos y situaciones relativas a las luchas indígenas latinoamericanas, el movimiento feminista y otros temas similares. El devenir de la conversación resultó en un enriquecimiento mutuo de cada postura: perspectivas que podía aportar Rivera Cusicanqui sobre la política pluricultural del gobierno boliviano y por qué le parece incompleta o incluso errada, y perspectivas que podía aportar De Souza Santos sobre la relación entre lo que sucede en Bolivia con lo que sucede en otros gobiernos de la región.

Sin embargo, llama la atención un elemento en particular sobre el cual departían: el lugar de los hombres en las asambleas indígenas. En un momento del intercambio, De Souza Santos

comenta que en Europa muchas agrupaciones de feministas «blancas» y académicas no aceptan la participación «masculina» durante sus encuentros, pero que, en cambio, en una asamblea feminista indígena en Ecuador se admitió la presencia de hombres, entre los que se encontraba él mismo. Al preguntarle sobre la razón para esta presencia, De Souza Santos refiere que las compañeras indígenas le explicaron que esto se debía a que entendían que la transformación de la sociedad machista no es posible sin la transformación y participación de los hombres.

Ante esta anécdota, Rivera Cusicanqui responde que no todas las asambleas feministas indígenas se realizan con la participación de los hombres, o bien se hacen dos tipos de asambleas: uno con la participación de varones, situación en la cual —dice la socióloga boliviana— muchas veces las mujeres se sienten intimidadas o silenciadas por sus compañeros, y uno donde no hay hombres, y en las cuales las mujeres pueden expresarse libremente (o al menos de modos diferentes a otros contextos).

¿Qué nos dice un análisis desde un feminismo nuestroamericano sobre este intercambio entre dos intelectuales con amplio conocimiento de la realidad del sur del continente? Pues podemos decir que nos permite comprender *críticamente* la anécdota de Boaventura de Souza Santos y las limitaciones teórico-prácticas de su postura.

Si los movimientos sociales en Latinoamérica han abierto una brecha para mostrar las violencias colonialistas, raciales y clasistas específicas de nuestra región, por su parte los feminismos latinoamericanos han permitido mostrar las fisuras y limitaciones hasta de los discursos más revolucionarios en cuanto al tema puntual del lugar de las mujeres y las identidades sexuales disidentes al interior de tales discursos.

Así, Boaventura de Souza Santos esgrime un argumento que supuestamente es un «elogio» para el feminismo indígena y que a su vez pretende colocarlo en supuesta alianza con los sectores racialmente oprimidos. Pareciera mostrar un compromiso anticolonialista y antirracista, al mismo tiempo que una muy «adecuada» adhesión al feminismo (en este caso indígena) en tiempos en que ya no es aceptable la crítica abierta al feminismo en tanto tal dentro de ciertos ámbitos progresistas. No obstante, tal pretensión es rápida aunque sutilmente revelada por Rivera Cusicanqui como una lectura a la vez paternalista, machista y colonialista. Todo esto no eclipsa, claro está, la pertinencia y agudeza del resto del trabajo del sociólogo portugués. Pero estamos hablando de alguien que, a pesar de sus intenciones, mantiene sus privilegios culturales, sexuales y raciales.

A su vez, si analizamos el lugar de una intelectual universitaria como la teórica boliviana, entendemos que hay otros cruces y otras implicancias políticas. Podemos hablar de una socióloga que en el concierto de las naciones tiene un lugar subalterno respecto de otras nacionalidades, y que además habla aymara, idioma indígena. Pero que, por el otro lado, al tener un lugar privilegiado desde lo simbólico dentro de su propio país, no puede denominarse a sí misma como indígena, y más bien se autodefine como «birchola», torsionando el término «birlocha», expresión despectiva utilizada para hablar de las indígenas «arribistas» que renegaban de su condición étnico-racial. De esta manera, «birchola» es la contraposición de este arribismo, dice Rivera Cusicanqui, puesto que se define a sí misma como «abajista».

Nada más claro que el hecho de que las subjetividades son múltiples, difusas y relacionales.

#### **4. FORJAR LA PALABRA: CONSTRUIR NARRACIONES SIGNIFICANTES**

Luego de estas reflexiones, entendemos que muchos de los marcos de comprensión que nos ha brindado la modernidad occidental no son solamente insuficientes, sino también abiertamente errados para abordar determinados grupos y prácticas sociales.



Hemos visto la necesidad de hablar *simultáneamente* de género, raza, clase y sexualidad, y no solo de un factor a la vez. Además abogamos, como Francesca Gargallo, por la comprensión urgente de «modernidades coexistentes» (2013, p. 58). Esta cuestión también es abordada por Rita Segato y por Judith Butler. Por eso, Segato propone hablar de «proyecto histórico», «pluralismo histórico» e «interhistoricidades» (2013, p. 26).

Gargallo deja claras ciertas prioridades:

A las feministas nos urge afirmar una modernidad desagregada, ideológicamente, diversificada, ubicada en diversas comunidades constitutivas de las naciones que se conformaron en Nuestra América en el siglo XIX, cuando las élites políticas que emergieron de las guerras de independencia buscaron la construcción de naciones mestizas gobernadas por repúblicas ilustradas. Nos urge para no reducir el feminismo a un movimiento de la modernidad emancipada, propia del patriarcado capitalista, y reconocernos en la resistencia de las mujeres contra la hegemonía patriarcal, que ha sido construida durante el colonialismo tanto como la hegemonía “racial” blanca. Esto implica deshacernos de una vez del supuesto universalismo del mestizaje, asumiendo lo que Luis Carlos Castillo llama “la reinención de la nacionalidad” en los países de Nuestra América; ésta es hija de “la emergencia de nuevos movimientos sociales entre los pueblos indígenas y las poblaciones negras”. (Gargallo, 2013, pp. 58-59).

Por lo tanto, una mirada que registre diversos factores necesariamente debe poder tener en cuenta una crítica de la temporalidad.<sup>33</sup>

Butler aborda el tema en un capítulo titulado «Política sexual, tortura y tiempo secular» del libro *Marcos de guerra*. Su punto de partida es preguntarse sobre la temporalidad y la política sexual. No obstante, no circunscribe el tema a esa cuestión, sino que permite lecturas en múltiples direcciones:

La manera cómo se enmarcan los debates dentro de la política sexual ya está de por sí impregnada del problema del tiempo en general, y del progreso en particular, así como de ciertas nociones de lo que significa desplegar un futuro de libertad en el tiempo. [...] No estoy sugiriendo aquí volver a una versión de la diferencia cultural que dependa del holismo cultural, es decir, que las culturas deban considerarse unidades discretas o idénticas a sí mismas, monolíticas y distintas. [...] Las concepciones hegemónicas del progreso se definen a sí mismas por encima y en contra de una temporalidad premoderna que producen para autolegitimarse. Políticamente, las preguntas “¿En qué tiempo estamos?”, “¿Estamos todos en el mismo tiempo?” y, más concretamente, “¿Quién ha llegado a la modernidad y quién no?”, son todas ellas preguntas que se plantean en medio de unas disputas políticas muy serias, preguntas que no pueden contestarse recurriendo al simple culturalismo. (Butler, 2010, pp. 145-146).

Las reivindicaciones de libertades sexuales de las que habla Butler se cruzan con otras cuestiones porque muchas veces estas reivindicaciones se inscriben dentro de un marco por el cual se «pretende definir Europa y la esfera de la modernidad como el lugar privilegiado donde el radicalismo sexual [puede darse]. Se exige que semejante lugar privilegiado de libertad radical esté protegido contra las putativas ortodoxias asociadas a las comunidades inmigrantes» (2010, p. 147). Este punto en particular suele generar ciertas incomodidades dentro de las miradas más progresistas sobre las poblaciones migrantes, rurales e indígenas en América Latina: a media voz y eligiendo con cuidado las palabras, se postula que ciertos grupos no se muestran tan «permea-

bles» a la disidencia sexual o a las políticas secularizantes. Y es que, en verdad, tal como vemos que plantean tanto Gargallo, como Segato como Butler, esta es una falsa oposición generada por la dificultad de adoptar una mirada compleja de la temporalidad. La filósofa estadounidense planta su postura frente a las pretensiones de «conciliación cultural» que se pintan ilusoriamente en el horizonte:

En mi opinión, el problema no es que haya diferentes temporalidades en diferentes localizaciones culturales, de manera que [...] necesitemos ampliar simplemente nuestros marcos culturales para vernos como individuos internamente más complicados y capaces. Esa forma de pluralismo acepta el enmarque bien diferenciado y holista para cada una de estas denominadas “comunidades”, para luego plantear *una cuestión artificial sobre cómo podrían superarse las tensiones existentes* entre ellas. El problema es, más bien, que ciertas nociones de un espacio geopolítico relevante —incluida la delimitación espacial de comunidades minoritarias— están circunscritas por este relato de una modernidad progresiva; que ciertas nociones de lo que es, puede y debe ser “este tiempo” están construidas de manera parecida a base de circunscribir “dónde” se producen. (Butler, 2010, pp. 147-148, la cursiva es nuestra).

Permítasenos recurrir a otro fragmento más de Butler:

Nuestra comprensión de lo que está ocurriendo “ahora” está estrechamente relacionada con cierta restricción geopolítica a imaginar los límites relevantes del mundo, e incluso con una negativa a entender lo que le ocurre a nuestra noción del tiempo si decidimos que el problema de la frontera [...] es básico para cualquier comprensión de la vida política contemporánea. (Butler, 2010, p. 148).

Butler continúa su razonamiento incorporando cuestiones vinculadas con la inserción (aunque como resto excluido) de la inmigración islámica en Europa. Aquí, laicidad y secularismo entran en escena como temas pertinentes pero malentendidos, puesto que la laicidad no es modo de negociar la diferencia cultural sino de «consolidar una serie de presupuestos culturales que efectúan la exclusión y la abyección de la diferencia cultural» (Butler, 2010, p. 174). El secularismo, aclara, «no sucede a la religión de manera secuencial»: más bien, «la resucita como parte de su tesis sobre la cultura y la civilización» (Butler, 2010).

Una vez más, vemos cómo ciertas lógicas apuntadas en el norte se operan en el sur global como parte de un proceso continuo de colonización (aunque la autora no lo plantea exactamente así), porque podríamos coincidir con Butler en lo siguiente:

El problema es, por supuesto, no el progreso, ni seguramente el futuro, sino las concretas narrativas de desarrollo en las que ciertas normas exclusivistas y persecutorias se convierten, a la vez, en precondición y teleología de la cultura. Enmarcada así, como condición trascendental y como teleología, la cultura sólo puede producir en tales casos un monstruoso espectro de lo que queda fuera de su propio marco de pensabilidad temporal. Fuera de su propia teleología, existe un sentido del futuro ruinoso y premonitorio. (Butler, 2010, p. 175).

Se nos ocurre un par de hechos que serían mejor abordados si pusiéramos en cuestión la idea de temporalidad que implican. En un excelente artículo, María Julia Palacios y Violeta Carrique abordan uno de los tantos casos mediatizados de niñas indígenas que sufren violencia sexual dentro de su familia (enfoque cuestionable en tanto la incisiva concentración otrificadora de los

medios en este tipo de sucesos pareciera señalar que la violencia sexual es inherente a ciertas culturas y no a otras, por cierto no a la que se entiende como propia). Frente al caso de una niña wichí violada por el «compañero» de su madre en Salta, 2006, se presenta una vez más el dilema: ¿ha de imperar el derecho a la «diferencia cultural» por encima de los derechos de las niñas y mujeres vulnerables/vulneradas?

Este dilema es falso. Las autoras demuestran que, lejos de ser una estructura homogénea y cerrada, la comunidad wichí, tanto para sí misma como para la mirada de afuera, presenta una compleja heterogeneidad y deja entrever sus propias contradicciones en la interacción con otros sectores sociales:

Curiosamente, mientras el argumento del respeto a la diversidad cultural no ha sido nunca un argumento válido cuando se trata de garantizar otros derechos (a la propiedad ancestral de las tierras, paradigmáticamente de los cementerios indígenas largamente reclamados) sí se esgrime la necesidad de respetar las “prácticas ancestrales” o el “derecho consuetudinario” cuando se trata de acciones que lesionan la integridad sexual de las niñas. (Palacios y Carrique, 2008, p. 316).

A pesar de, y *a la vez* debido a, lo que se propone aceptar habitualmente como «relativismo cultural», la universalidad del machismo se mantiene intacta.

Es precisamente por esto que hace falta no perder de vista la mirada descolonizadora, porque según activistas como la lesbiana feminista afrodescendiente Ochy Curiel:

Descolonizar para las feministas latinoamericanas y caribeñas supondrá superar el binarismo entre teoría y práctica, pues las potenciaría para poder generar teorizaciones distintas, particulares, que mucho pueden aportar para realmente descentrar el sujeto eurocéntrico y la subalternidad que el mismo feminismo latinoamericano reproduce en su interior. De no ser así, seguiremos analizando nuestras experiencias con los ojos imperiales, con la conciencia planetaria europea y norteamericana que define al resto del mundo como lo otro incivilizado, natural, irracional y falso. (Curiel, 2009, p. 76).

Descolonizar es una tarea lenta, compleja, localizada. Para tomar algunos de los conceptos usados por las feministas comunitarias de Guatemala o las de Bolivia, sería interesante pensar en que descolonizar también puede ser entendido como una práctica de cura y de sanación, no en un sentido médico, sino en un sentido más integral y simbólico que involucra también lo corporal. Descolonizar es forjar narrativas propias, construir sentido(s), operar torsiones sobre los significantes, desandar los procesos que dieron lugar a subjetividades opresoras y subjetividades oprimidas. Descolonizar es abrir la lengua a múltiples lenguas.

Para construir nuestro argumento alrededor de estas nociones, podemos empezar hablando de muchos tipos de «cura» y su posible funcionalidad para forjar discursos descolonizadores. Podemos pensar, por ejemplo, en la cura chamánica. Silvia Citro describe la función de los chamanes en las comunidades *qom* señalando su rol fundamental en el conocimiento del entramado intersubjetivo dentro de una comunidad:

El médico *doqshi* “lee” y “sabe” de medicamentos que “pone” en el cuerpo, pero no sabe del “mal”, esto es cuando una persona quiere hacer un daño a otra y para ello recurre al poder del *pi’io Gonaq*; podría decirse entonces que no sabe del estado de las relaciones intersubjetivas del grupo. Si bien [el chamán] Fernández y muchos otros chamanes recomiendan al enfermo

ir al hospital, su propia práctica se torna irremplazable, pues al develarle a la persona quién le hizo el daño, se hace “visible lo oculto” y “social lo individual” (Turner, 1980). Es decir, da visibilidad social a una tensión intersubjetiva aún latente o termina de legitimar rupturas ya consumadas. (Citro, 2009, p. 201).

El proceso de sanación debe contemplar la dimensión intersubjetiva, comunitaria, social: esto es lo que legitima y habilita la intervención chamánica. Citro cita a Lévi-Strauss para observar que:

Del lado del paciente y su contexto existe una “carencia de significado”, por la situación crítica que la enfermedad plantea, y del lado del chamán una “sobreabundancia de significantes [...] porque desborda de resonancias afectivas, con las que está siempre dispuesto a sobrecargar una realidad que de otro modo resultaría deficitaria”. [...] De ahí que en el complemento entre ambos resida la cura, al permitirle al paciente encontrar un sentido socialmente legitimado a su padecimiento. Ahora bien, ¿por qué este lenguaje simbólico, este nuevo orden impuesto a lo indefinible o in formulable cura? Lévi-Strauss lo explica recurriendo a la comparación con el psicoanálisis, pues en ambos “los conflictos y resistencias se disuelven, no debido al conocimiento, real o supuesto, que la enferma adquiere progresivamente, sino porque ese conocimiento hace posible una experiencia específica en cuyo trascurso los conflictos se reactualizan en un orden y en un plano que permiten su libre desenvolvimiento y conducen a su desenlace”. [...]

Y precisamente porque la corporalidad del ser-en-el-mundo está atravesada por nuestros imaginarios, personales y sociales, la salud es efectivamente recobrada en muchos casos. La *performance* de curación colabora en la construcción de un nuevo orden, una nueva estructuración simbólico-imaginaria del sujeto que le permita el “desenvolvimiento”, es decir, continuar con su devenir en el mundo. (Citro, 2009, p. 201, cursiva en el original).

La cura chamánica es entonces sobre todo un trabajo con el mundo simbólico del sujeto enfermo: un trabajo que inunda de significantes y de significados. Estos, en la interacción chamán-paciente, adquieren nuevos sentidos, sentidos tolerables, legitimadores, sanadores. El sujeto enfermo requiere de una *narración inteligible* que le permite transitar la enfermedad rumbo a la sanación del mismo modo que quien se somete a una terapia psicoanalítica tendrá que abocarse a la tarea de construir su historia, decir su malestar, formular un discurso. Pero a diferencia de la medicina tradicional o del psicoanálisis más ortodoxo que niega su propia historicidad, la cura chamánica y el proceso de «sanación descolonizadora» que deseamos articular requieren necesariamente de lo intersubjetivo y colectivo.

Tanto la cura como la descolonización son procesos sociales, y como tales, *políticos*. Nada lejos de esta idea está la postura de la Red de Sanadoras Ancestrales, una red de feministas comunitarias que trabajan en Guatemala para la sanación de mujeres indígenas que han sufrido violencias y enfermedades en contextos de una opresión machista, racista y colonialista. En una entrevista que se le realiza en un programa costarricense a dos de las integrantes de la red, Lorena Cabnal y Bernarda López (2016), podemos ver toda la potencia de la postura que se presenta con el fin de aportar a la «recuperación emocional y espiritual de mujeres indígenas» que implica su «propuesta de sanación como camino cósmico político desde el feminismo comunitario». Se habla de «territorio cuerpo-tierra» para poder dar cuenta de la interdependencia entre los cuerpos y la tierra por la que se lucha.

Cabnal explica el proceso a través del cual iniciaron su trabajo:

Empezamos a hablar de que es importante no solo sanar la corporalidad, todas las somatizaciones que tenemos, sino de que también es importante sanar políticamente, ¿verdad?, de todas estas formas de violencia que las mujeres hemos vivido. [Hace falta] sanarnos el racismo, sanarnos la discriminación, sanarnos cómo ejercemos violencia. [...] Tomamos elementos de análisis que nos ponen a sentir el cuerpo, digamos, en todas su pluridimensionalidad, en todas sus diferentes dimensiones. (Cabnal y López, 2009, p. 201).

Las violencias ejercidas sobre los cuerpos tienen efectos múltiples, y las sanadoras ancestrales pretenden que se pueda vivenciar lo corporal de manera multidimensional e integral. Este es un trabajo esencialmente descolonizador, despatriarcalizante, liberador.

Las feministas indígenas están pensando en discursos que puedan construir la representación de la lucha por los territorios y territorios-cuerpos. El discurso que construye esta perspectiva asume también las *violencias* que estos territorios han sufrido y, por lo tanto, la sutura del discurso también requiere de lo que han conceptualizado como sanación, recuperación. Discursos que les permitan, en fin, una habitabilidad y un *buen vivir*. Porque, como dice Lorena Cabnal:

Sobre nuestros cuerpos se han construido todas las opresiones: el machismo, el racismo, la lesbofobia, la misoginia. Todas las opresiones y todos los efectos de las opresiones están sobre el cuerpo, pero también es en el cuerpo donde habita la energía política para liberarse. (Cabnal y López, 2009).

## 5. IDEAS PARA UN CIERRE

En el presente trabajo abordamos varios conceptos que consideramos necesarios para una concepción feminista nuestraamericana y descolonial. Partimos de nociones comunes al amplio espectro de la teoría feminista y continuamos con algunas concepciones más propias de la teoría descolonial. La conjunción de estas nociones es en sí misma una práctica teórica puntual en tanto entiende que los enfoques parciales y atomizantes constituyen una mirada mezquina y acotada.

En primer lugar, explicitamos el contexto macro a nivel latinoamericano que nos encontramos viviendo con la derechización de los gobiernos actuales, con el avance de grupos neopentecostales y católicos que presionan para limitar las políticas públicas de derechos humanos y con la creciente influencia de discursos libertarios, todos los cuales pretenden acallar los actuales reclamos feministas y antiracistas. En este escenario, la lucha de las mujeres, los pueblos indígenas, las personas afrodescendientes, la clase trabajadora, el movimiento estudiantil y tantos otros sectores se encuentra con una creciente represión y criminalización de la protesta.

En cuanto al contexto micro para el cual elaboramos nuestro trabajo, hacemos referencia al proyecto de extensión universitaria con el cual se desarrollaron talleres para mujeres migrantes, en su mayoría bolivianas, en Hilario Ascasubi, un pueblo cercano a Bahía Blanca.

En relación con los reclamos de pueblos indígenas consideramos necesario abordar las manifestaciones actuales del conocido «mito del buen salvaje». Cierta romantización de lo indígena sigue permeando algunos discursos bienintencionados que desconocen los efectos racistas de esta idealización, y por eso articulamos algunas voces que la critican severamente, como la de Morán Varela.

Continuamos luego con el delineamiento de conceptos como «sexualidad» y «género», sobre los cuales hay una amplia bibliografía.

Los diversos modos de abordar el género, especialmente la idea de interseccionalidad y de performatividad, fueron precisados especialmente a través de citas de Leticia Sabsay.

Los temas de colonialismo y colonización también requirieron de su propia definición. Incluimos además una aproximación a la teoría de las infancias paralela a la conformación de la idea de «raza» que fue forjada con la conquista de América por parte de Europa.

A través de voces como la de Segato, Quijano, Viveiros de Castro y otras, atravesamos algunas definiciones de «raza», «alteridad» y «diferencia», y observaciones sobre la relatividad del binomio público/privado en las culturas no occidentales.

Luego, agregamos algunos delineamientos que nos ayudaran a distinguir «teoría decolonial» y «teoría descolonial» dado que el parecido de las palabras suele provocar confusión.

Nuestra referencia a dos videos, uno de Zizek y otro de Rivera Cusicanqui y De Souza Santos, tenía por objetivo mostrar la limitación de algunos abordajes actuales de problemáticas feministas y problemáticas feministas específicamente indígenas. Tanto Zizek como De Souza Santos pueden analizar agudamente muchas situaciones, pero sin una mirada feminista crítica entendemos que se escapan muchas aristas.

A continuación, dimos cuenta de algunos modos de abordaje de las complejidades latinoamericanas que plantean una vida más vivible. No decimos siquiera «futuro» porque en la concepción de algunos pueblos andinos, el futuro está detrás y el pasado se representa delante de la persona, inscribiendo el sentido de que es el anclaje en el pasado y lo ancestral lo que permite el tránsito por la vida. Y es esta cuestión de la «temporalidad» algo que decidimos señalar como sumamente complejo, para lo cual presentamos algunas teorizaciones de Butler, Segato y otras sobre una crítica del tiempo.

En estas temporalidades y modernidades múltiples encontramos la emergencia de muchas maneras de «hacer narración», construir y contar la propia historia, realizar una sanación política y comunitaria. Estas maneras que comentamos, claro está, no son las únicas, sino que son unas entre tantas otras.

Por último, podemos decir que la posibilidad de teorizar en y desde perspectivas feministas nustramericanas tiene que ver con rebelarse ante la distancia establecida entre teoría y *praxis*. No porque ambas sean instancias homologables, sino porque son intercomunicables. La potencia de la teoría también está en poder leer transversalmente los diferentes feminismos nuestroamericanos, las diferentes cosmovisiones indígenas, los diferentes cuerpos, siempre respetando sus especificidades, pero a la vez comprendiendo la necesidad descolonizadora de articularlos a través de esto que damos en llamar *feminismos en y desde el sur*.

Podemos y debemos habilitar y activar una perspectiva interseccional para los feminismos nuestroamericanos. También podemos y debemos pensar la(s) temporalidad(es) como una posibilidad de múltiples facetas, entradas y manifestaciones. Es fundamental pensar en la racialización como un proceso que ha constituido y sigue constituyendo subjetividades grupales e individuales, del mismo modo que la generización lo hace. Así como también la clase es estructurante subjetivo. Del mismo modo que hablamos de las infancias y su devenir histórico con una nueva voz.

Todos estos procesos se dan en marcos temporales múltiples que hacen ruido entre sí, porque —por ejemplo— lo que en un grupo social se puede ver como abordable teniendo en cuenta una cierta direccionalidad moderno-occidental, en otro grupo puede ser leído y tratado desde *otra direccionalidad* que ni siquiera nos pueda ser asequible.

La diferencia entre discursos, temporalidades y subjetividades no es algo susceptible de una síntesis ni como la «superación» definitiva de los conflictos, sino que permanece como *permanente terreno de luchas y preguntas*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Merchante, J. L. (2016). *Menéndez, rey de la Patagonia*. Prólogo de Osvaldo Bayer. Buenos Aires: Losada.
- Arendt, H. (2019). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Ariel.
- Burman, E. (2008). Beyond «Women vs. Children» or «WomenandChildren»: Engendering Childhood and Reformulating Motherhood. En *International Journal of Children's Rights*, número 16, pp. 177–194.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (24 de mayo de 2011). Judith Butler: «Precarious Life: The Obligations of Proximity». Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=KJT69AQrDtg/>, recuperado el 10 de febrero de 2019.
- Cabnal, L. y López, B. (28 de noviembre de 2016). La sanación como camino cósmico político. [Entrevista de Nioe Víquez]. En «Palabra de mujer» (Guatemala). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TZlsGfoe328/>, recuperado el 23 de abril de 2019.
- Carbajal, M. (2019). *Yo te creo, hermana*. Buenos Aires: Aguilar.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Colón, C. (2009). *Diario de a bordo*. Madrid: Dastin S.L.
- Correa, R. (24 de mayo de 2013). Correa propuso utilizar recursos mineros y petroleros contra pobreza [Fragmento del discurso de asunción del mandato para el período 2013-2017]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=I6rXjWldNkk/>, recuperado el 28 de febrero de 2019.
- Crespi, M. (17 de mayo de 2013), El fin de la historia. *Clarín*. Disponible en: [https://www.clarin.com/resenas/ladrilleros-selva-almada\\_o\\_HyOe5Luiw7l.html/](https://www.clarin.com/resenas/ladrilleros-selva-almada_o_HyOe5Luiw7l.html/), recuperado el 2 de abril de 2019.
- Curiel, O. (2010). Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. En Espinosa Miñoso, Y. (coordinadora). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-prácticas del feminismo latinoamericano* (Volumen 1). Buenos Aires: En La Frontera, pp. 69-76.
- Declaración de los Derechos del Niño ([1959] s/f). OEA [versión en castellano]. Disponible en: <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf/>, recuperado el 27 de abril de 2019.
- «Definición de la sexualidad (OMS, 2006)» (2016). AMSAFE. Disponible en: [http://amsafelacapital.org.ar/2016/amsafe\\_va\\_a\\_la\\_escuela/esi/02-definicion\\_sexualidad.pdf/](http://amsafelacapital.org.ar/2016/amsafe_va_a_la_escuela/esi/02-definicion_sexualidad.pdf/), recuperado el 25 de abril de 2019.
- Diament, M. (15 de julio de 2000). De la revolución feminista al regreso del ama de casa. *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/24855-de-la-revolucion-feminista-al-regreso-del-ama-de-casa/>, recuperado el 22 de febrero de 2019.
- D'Uva, M. y Fernández, J. (2010). Las conmociones del feminismo: una reseña «vital». En Espinosa Miñoso, Y. (coordinadora). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-prácticas del feminismo latinoamericano* (Volumen 1). Buenos Aires: En La Frontera, pp. 19-31.
- Evo Morales defiende el trabajo infantil. (24 de diciembre de 2013). ABC. Disponible en: <https://www.abc.es/internacional/20131224/abci-morales-defiende-trabajo-infantil-201312231923.html/>, recuperado el 26 de abril de 2018.
- Fang, Lee (2017). “Sphere of Influence: How American Libertarians Are Remaking Latin American Politics”, en *The Intercept*, August 8. Disponible en el siguiente enlace electrónico recuperado en abril de 2021: <https://theintercept.com/2017/08/09/atlas-network-alejandro-chafuen-libertarian-think-tank-latin-america-brazil/> (para leer la versión en español, ir a: <https://theintercept.com/2017/08/25/atlas-network-alejandro-chafuen-los-libertarians-estadounidenses-america-latina/>).

- Faur, E. (15 de abril de 2019). Miradas sobre la infancia, las relaciones de género y los derechos. Una tipología. Apunte de clase del curso de posgrado «Infancias, género y derechos humanos» del IDES. Disponible en: <http://cursos.ides.org.ar/mod/book/view.php?id=3002&chapterid=2686/>, recuperado el 21 de abril de 2019.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gamba, S. B. (coordinadora, 2009). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Gargallo Celentani, F. (2013). *Feminismos de Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Buenos Aires: América Libre.
- Giampaolo, N. (3 de diciembre de 2018). Los niños son la población más vulnerable. [Entrevista de Hernán Firpo]. *Los Andes*. Disponible en: <https://losandes.com.ar/article/view?slug=nancy-giampaolo-los-ninos-son-la-poblacion-mas-vulnerable/>, recuperado el 9 de marzo de 2019.
- Fisher, M. (2017). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Giampaolo, N. (5 de marzo de 2019). Feminismo disidente. *Perfil*. Disponible en: <https://disidencias.net/godiva/moras-feminismo-la-quintaesencia-del-sistema-inquisicion-liturgia-del-mundo-actual>, recuperado el 5 de marzo de 2019.
- Grüner, E. (2007). *Las formas de la espada. Miserias de la teoría política de la violencia*. Buenos Aires: Colihue.
- Harris, S. (2018). #134 Beyond The Politics Of Race. A conversation with Coleman Hughes [Podcast] Disponible en: <https://samharris.org/podcasts/134-beyond-politics-race>, recuperado el 12 de enero de 2019.
- Hemmings, C. (2018). *La gramática de la teoría feminista: ¿por qué las historias importan?* Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Hercovich, I. (1997). *El enigma sexual de la violación*. Buenos Aires: Biblos.
- Hernández, G. (2018). *Hebras feministas. En la historia y la memoria de los pueblos originarios pampeano-patagónicos*. Buenos Aires: Biblos.
- Hughes, C. (14 de octubre de 2018). Coleman Hughes – Race & Identity Politics | Exploring Minds w/ Michelle Carroll Ep. 6. [Entrevista de Michelle Carroll]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LHvjtYNwtj8/>, recuperado el 10 de marzo de 2019.
- Kennedy, D. (2016). *Abuso sexual y vestimenta sexy*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Korol, C. (2010). Hacia una pedagogía feminista. Pasión y política en la vida cotidiana. En Espinosa Miñoso, Y. (coordinadora). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-prácticas del feminismo latinoamericano* (Volumen 1). Buenos Aires: En La Frontera, pp. 183-191.
- Kreimer, R. (14 de abril de 2018). El feminismo es intolerante y autoritario. [Entrevista de Hernán Firpo]. *Clarín*. Disponible en: [https://www.clarin.com/sociedad/roxana-kreimer-feminismo-intolerante-autoritario\\_o\\_Hyvaj9Ajf.html/](https://www.clarin.com/sociedad/roxana-kreimer-feminismo-intolerante-autoritario_o_Hyvaj9Ajf.html/), recuperado el 10 de marzo de 2019.
- Liebel, M. (2018). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. En Morales, S. y Magistris, G. (compiladorxs). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: El Colectivo / Chirimbote / Ternura Revelde, pp. 153-180.
- López Peiró, B. (2018). *Por qué volvías cada verano*. Buenos Aires: Madreselva.
- Lugones, M. (2016). Colonialidad y género. En R. M. Adriana y P. Tatiana. [Des]articulaciones feministas decoloniales. *Herramientas demoleadoras*. S/l: Colectivo Sudakuir, pp. 65-96.
- Maffía, D. (15 de noviembre de 2018). Conferencia LNF 2018: Género y políticas del conocimiento, Por Diana Maffía - Canal Encuentro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=edT-2LIQLEPo/>, recuperado el 26 de abril de 2019.



- Maffia, D. (5 de marzo de 2019). El otro feminismo, la cumbre y la contracumbre. *Perfil*. Disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/columnistas/el-otro-feminismo-la-cumbre-y-la-contracumbre.phtml/>, recuperado el 5 de marzo de 2019.
- Martí, J. (s. f. [1891]). *Nuestra América*. Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/nuestra-america>, recuperado el 16 de abril de 2019.
- Mendoza, B. (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En Espinosa Miñoso, Y. (coordinadora). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-prácticas del feminismo latinoamericano* (Volumen 1). Buenos Aires: En La Frontera, pp. 19-31.
- Millán, M. (2019). *Mapuche motherhood in the age of Benetton*. Disponible en: <https://incomindios.ch/themen/kultur-bildung/mapuche-motherhood-in-the-age-of-benetton>, recuperado el 20 de marzo de 2019.
- Molina, J. (22 de septiembre de 2011). Las pasantías en la escuela secundaria, un aprendizaje complementario. *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/cultura/las-pasantias-en-la-secundaria-un-aprendizaje-complementario-nid1408200/>, recuperado el 28 de abril de 2019.
- Morán Varela, J. A. (7 de enero de 2008), La construcción occidental de los mitos sobre el indígena. *Pukara* (Bolivia). Disponible en: <http://www.periodicopukara.com/pasados/pukara-27-articulo-del-mes.php/>, recuperado el 11 de abril de 2019.
- Morás, N. (11 de marzo de 2018). *El feminismo es la quintaesencia del sistema, inquisición y liturgia del mundo actual*. [Entrevista de Estefanía Godiva]. Disponible en: <https://disidencias.net/godiva/moras-feminismo-la-quintaesencia-del-sistema-inquisicion-liturgia-del-mundo-actual>, recuperado el 25 de marzo de 2019.
- Moreno, M. (24 de febrero de 2019). Luche y goce. [Entrevista de Luciana Di Mello]. *Página/12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/176682-luche-y-goce/>, recuperado el 25 de febrero de 2019.
- Moreno, M. (11 de abril de 2019). Fuera del silencio: María Moreno. [Entrevista de Gabriela Borrelli Azara]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WPfWp4kIOLA/>, recuperado el 15 de abril de 2019.
- Oyewumi, O. (2003 [1997]). *The Invention of Women. Making an African Sense of Western Gender Discourses*. Fourth Printing. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Paglia, C. (2005) El feminismo es una ingenuidad total. [Entrevista de Juana Libedinsky]. *La Nación*. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/710967-el-feminismo-es-una-ingenuidad-total/>, recuperado el 21 de febrero de 2019.
- Palacios, M. J. y Carrique, V. (2009). Diversidad cultural y derechos humanos de las mujeres. En Aponte Sánchez, E. y Femenías, M. L. (compiladoras), *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, pp. 311-321.
- Repudio en las escuelas (9 de septiembre de 2017). *Página/12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/61811-repudio-en-las-escuelas/>, recuperado el 28 de abril de 2019.
- Respuesta a una feminista disidente (21 de noviembre de 2018). *La Barbarie*. Disponible en: <https://labarbarie.com.ar/respuesta-a-una-feminista-disidente>, recuperado el 5 de marzo de 2019.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera Cusicanqui, S. y De Souza Santos, B. (2013). Conversa del mundo: Silvia Rivera Cusicanqui y Boaventura de Souza Santos. Conversación en La Paz, Bolivia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU&t=90s/>, recuperado el 25 de febrero de 2019.
- Rubén Darío (s/f [1914]). *Huitzilopxtli*. Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/huitzilopxtli>, recuperado el 16 de abril de 2019.

- Sabsay, L. (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Prólogo de Judith Butler. Buenos Aires: Paidós.
- Sarlo, B. (2014). *Viajes: de la Amazonia a Malvinas*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus otros*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca, K., y Vázquez Laba, V. (compiladoras), *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Godot, pp. 17-47.
- Shulgefella, S. [Simon Shulgefella]. (2016, septiembre 14). Sam Harris on the Alt Right, Identity Politics and Libertarians [Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=1\\_Je4X9ZwaQ&ab\\_channel=SimonShulgefella](https://www.youtube.com/watch?v=1_Je4X9ZwaQ&ab_channel=SimonShulgefella). Recuperado en abril de 2021.
- Segato, R. L. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Segato, R. L. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, R. L. (14 de diciembre de 2018). Rita Segato visitó a Reynaldo Sietecase 141218. [Entrevista de Reynaldo Sietecase]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Xs-rUXcQ574/>, recuperado el 20 de diciembre de 2018.
- Sierra González, A. (2009). Ciudadanía cultural e identidad de género. En Aponte Sánchez, E. y Femenías, M. L. (compiladoras). *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, pp. 291-309.
- Stefanoni, P. (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Svampa, M. y Antonelli, M. (editoras, 2009). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Turpaud Barnes, H. (2011). Derecho a defenderse sola: acoso sexual callejero y NO = NO. Disponible en <http://bibliotecalmis.blogspot.com/2013/04/derecho-defenderse-sola-acoso-sexual.html/>, recuperado el 19 de diciembre de 2018.
- Turpaud, H. (25 de abril de 2011). El acoso sexual redefinido como «arte»: Himitian, Olguín y Terranova [Entrada en un blog]. Disponible en: <https://buenosaires.ihollaback.org/2011/04/25/el-acoso-sexual-callejero-redefinido-como-%E2%80%9CArte%E2%80%9D-himitian-olguin-y-terranova>, recuperado el 15 de diciembre de 2018.
- Turpaud, H. (2017). La inocencia ajena (Bolivia, enero de 2008) [Entrada en un blog]. Disponible en: [http://tecumfugis.blogspot.com/2016/09/la-inocencia-ajena-bolivia-enero-de-2008\\_5.html/](http://tecumfugis.blogspot.com/2016/09/la-inocencia-ajena-bolivia-enero-de-2008_5.html/), recuperado el 26 de abril de 2019.
- UNESCO (2018), *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335/PDF/265335spa.pdf.multi/>, recuperado el 27 de abril de 2019.
- Viveiros de Castro, E. (2013). *La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo amerindio*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Zizek, S. (17 de enero de 2019). *Slavoj Zizek on #MeToo movement. How to Watch the News, episode 02*. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=ai\\_UAPaoEW4&t=7s/](https://www.youtube.com/watch?v=ai_UAPaoEW4&t=7s/), recuperado el 1 de febrero de 2019.

## NOTAS AL FINAL

- <sup>1</sup> Utilizamos el término «Nuestramérica» y afines para hacernos cargo del posicionamiento político que implica nuestra mirada «glocal» (diría Preciado) desde Bahía Blanca, ciudad de la pampa húmeda, al sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. No pretendemos poseer una verdad objetiva y universal (la cual, ya sabemos, no es más que una uniformación que obtura las diferencias), sino que tomamos la palabra en una primera persona del plural localizada histórica y geográficamente. Se conoce dicha manera de nominar el espacio americano a partir del ensayo «Nuestra América» del escritor cubano José Martí escrito en 1891. Podemos citar una parte particularmente interesante del ensayo para nuestro trabajo:

Y como el heroísmo en la paz es más escaso, porque es menos glorioso que el de la guerra; como al hombre le es más fácil morir con honra que pensar con orden; como gobernar con los sentimientos exaltados y unánimes es más hacedero que dirigir, después de la pelea, los pensamientos diversos, arrogantes, exóticos o ambiciosos; como los poderes arrollados en la arremetida épica zapaban, con la cautela felina de la especie y el peso de lo real, el edificio que había izado, en las comarcas burdas y singulares de nuestra América mestiza, en los pueblos de pierna desnuda y casaca de París, la bandera de los pueblos nutridos de savia gobernante en la práctica continua de la razón y de la libertad; como la constitución jerárquica de las colonias resistía la organización democrática de la República, o las capitales de corbatín dejaban en el zaguán al campo de bota-de-potro, o los redentores bibliógenos no entendieron que la revolución que triunfó con el alma de la tierra, desatada a la voz del salvador, con el alma de la tierra había de gobernar, y no contra ella ni sin ella, entró a padecer América, y padece, de la fatiga de acomodación entre los elementos discordantes y hostiles que heredó de un colonizador despótico y avieso, y las ideas y formas importadas que han venido retardando, por su falta de realidad local, el gobierno lógico. El continente descoyuntado durante tres siglos por un mando que negaba el derecho del hombre al ejercicio de su razón, entró, desatendiendo o desoyendo a los ignorantes que lo habían ayudado a redimirse, en un gobierno que tenía por base la razón; la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón universitaria de uno sobre la razón campestre de otros. El problema de la independencia no era el cambio de formas, sino el cambio de espíritu.

El cruce entre lo americano y lo europeo no se da jamás como mera *mezcla*, sino que se manifiesta como tema, conflicto, dilema, pregunta en muchos espacios de reflexión sobre lo latinoamericano. No es por lo tanto excepción el caso de la literatura. Tratándose de un contemporáneo de José Martí, podemos hablar de Rubén Darío, en su cuento «Huitzilopxtli», publicado el 5 de junio de 1914 en el diario *La Nación*. La irrupción de lo indígena, de lo excesivo para la cultura occidental, no se da como mero paralelismo, sino como enigma, misterio, pregunta, apertura a lo plurisignificante, como posibilidad difusa.

Más allá de estos orígenes, son numerosas las figuras militantes y académicas que dicen “Nuestra América”, como Francesca Gargallo o Claudia Korol, entre otras. Así también hemos elegido usar adjetivaciones que den cuenta de la capital argentina en términos marcados. De este modo, uso el término «porteño» y «porteña» como un modo de no dar por sentado el discurso capitalino (salvo en los casos en que no nos conste el origen porteño de ciertas voces), en oposición a la idea de que lo marcado es el «interior» argentino, idea que ha permeado nuestra nación desde sus inicios.

- <sup>2</sup> La expresión «colonialidad de género» fue acuñada por la filósofa argentina María Lugones y se trabaja en el marco de un feminismo no blanco crítico de todas las centralidades. Según lo explica Breny Mendoza, Lugones parte de la idea de «colonialidad del poder» de Aníbal Quijano (quien la describe como «el patrón de poder que se establece con la corona española en el siglo XVI a lo largo y ancho de América, y que luego se extiende sobre todo el planeta») y término al cual le añade la idea de raza, Mendoza, 21). Sin embargo,

la crítica que se le hace a Quijano es suponer que género y sexualidad serían necesariamente elementos estructuradores de todas las sociedades humanas. Lugones, entonces, señala que «el género junto con la idea de raza fueron al mismo tiempo constructos coloniales para racializar y generizar a las sociedades que sometían» (Mendoza, 2010, p. 22). Este proceso se explica diciendo que «[l]a subordinación de género fue el precio que los hombres colonizados tranzaron para conservar cierto control sobre sus sociedades» (p. 23). Mendoza avanza todavía otro paso y postula que «podríamos concluir que la democracia liberal real existente en Occidente fue posible sólo por esta fusión de raza y género. Por eso, debemos hablar no sólo de la colonialidad de género sino incluso de la colonialidad de la democracia liberal» (p. 26).

Encontramos un terreno terminológicamente inestable con relación a estas expresiones. Rivera Cusicanqui, por ejemplo, dice no usar la expresión «colonialidad del poder» porque «es un estado, un ente abstracto». Prefiere más bien el concepto de «colonialismo interno» puesto que da cuenta de «un activo internalizado» por cada subjetividad (video de la conversación entre Rivera Cusicanqui y De Souza Santos, 2013).

Si bien buena cantidad del feminismo descolonial apunta sus cañones al feminismo blanco y académico, no es necesariamente este su principal objetivo, a diferencia de lo que suele enfatizarse (sospechamos en la insistencia en oponerse a estos feminismos una intención machista de criticar el feminismo *in toto* aprovechando sus debates internos). Por eso, es importante recordar que el contexto en que Lugones plantea estos temas apunta especialmente a otra circunstancia: la indiferencia de los hombres no blancos explotados por el capitalismo y el racismo. Así lo expresa la autora:

Investigo la intersección de raza, clase, género y sexualidad para entender la preocupante indiferencia que los hombres muestran hacia las violencias que sistemáticamente se infringen sobre las mujeres de color, mujeres no blancas; mujeres víctimas de la colonialidad del poder e, inseparablemente, de la colonialidad del género; mujeres que han creado análisis críticos del feminismo hegemónico precisamente por el ignorar la interseccionalidad de raza/clase/género/sexualidad. Sobre todo [...] *me refiero a la indiferencia de aquellos hombres que continúan siendo víctimas de la dominación racial, de la colonialidad del poder, inferiorizados por el capitalismo global. El problematizar su indiferencia hacia las violencias que el Estado, el patriarcado blanco, y que ellos mismos perpetúan contra las mujeres de nuestras comunidades, en todo el mundo, es el resorte que me lleva a esta investigación teórica.* (2016, p. 65, la cursiva es nuestra).

- <sup>3</sup> Tal es el título del libro que fue publicado por Traficantes de Sueños e impreso en Madrid en 2016. Rita Segato viene trabajando hace décadas cuestiones vinculadas con la opresión de las mujeres, además de abordar el racismo y otras temáticas. Entre otros estudios muy conocidos, está su análisis de los crímenes de Ciudad Juárez, los cuales ella en su momento denominó «crímenes de Segundo Estado» pensando en la violencia machista como un lenguaje escrito en el cuerpo de las mujeres más explotadas del capitalismo que flotan en el limbo de una especie de estado paralelo. Segato profundiza su caracterización de este tipo de crímenes hasta llegar a hablar de «pedagogía de la crueldad» y de «guerra». La antropóloga tensiona los límites de la teoría feminista remarcando la violencia machista y a la vez acusa a cierto «punitivismo» feminista que, así entiende Segato, se estaría excediendo en sus reclamos. Esta contradicción en la descripción de la situación social es, no obstante, una mirada posible dado que en ocasiones la violencia machista nos lleva a una mirada estrábica sobre los fenómenos sociales.

Pero conjuntamente con la profundización de esta descripción, Segato se vuelve progresivamente más mediática y conocida para una cantidad nada despreciable de militantes feministas de sectores medios y medio bajos, además de ser mencionada en casos de resonancia masiva en el país, como cuando la actriz Thelma Fardin (quien denunció por violación al actor Juan Darthes) habla de dos autoras que incidieron mucho en su reflexión sobre la violencia sexual y menciona a Rita Segato y a Belén López Peiró, autora

de *Por qué volvías cada verano*. Esto coexiste con ciertos cortocircuitos derivados de notas brindadas por Segato en algunos medios masivos y que trajeron aparejadas adhesiones y críticas varias. Tal es el caso de la entrevista que le realizó el periodista Reynaldo Sietecase.

Es difícil saber cuánto hay de mero ruido conceptual en tales cortocircuitos, pero podemos señalar que semejantes debates en programas radiales populares o en escuelas y marchas hubieran sido impensados hace tan solo diez o quince años, se la comprenda suficientemente a Segato o no. Porque, como señala Eduardo Grüner, una interpretación errada también puede pasar a formar parte del *corpus* de lecturas que se opera sobre determinado texto, o determinado objeto o hecho.

Por esto, la emergencia de la figura de Segato y algunas otras autoras en el escenario de un feminismo urbano de clase media pero no necesariamente académico es en sí mismo un hecho a leer como acontecimiento de los feminismos argentinos y latinoamericanos contemporáneos.

- 4 Hablamos de «feminismos», así en plural y no en singular, entendiendo que esta palabra refleja la existencia de una gran heterogeneidad de grupos, conceptos y dinámicas. Tal como dice Claire Hemmings, citando un artículo de *Feminist Theory* del 2003:

No hay disputas acerca de que la teoría, la metodología y la práctica feminista hayan sufrido cambios sustanciales desde los días embriagadores de finales de los sesenta y principios de los setenta. Tanto la presión interna como externa y los rápidos cambios de contexto han dado como resultado una multiplicidad de enfoques teóricos y prácticos acerca de cómo desafiar y cambiar la naturaleza de género de todos los días. (2018, p. 46).

- 4\* Ver Svampa, M. y Antonelli, M (editoras, 2009). *Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.

- 4\*\* La bibliografía y las notas periodísticas sobre el llamado “libertarianismo”, “alt right” o “líber-progresismo” han ido en aumento en los últimos años. Sin embargo, el tema no ha concitado aún demasiada atención en Argentina. Podemos citar algunas saludables excepciones, como la publicación en abril de 2021 del libro de Pablo Stefanoni titulado *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en cuenta)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Por su parte, medios independientes como “País de Boludos” y su programa “Pero entonces” lanzaron un programa especial el 18 de abril de 2021: “Libertarios: ¿quién los banca? | Pero entonces | País de Boludos | PDB” disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=X28aL\\_T2R-o&t=406s&ab\\_channel=PaisDeBoludosPaisDeBoludos](https://www.youtube.com/watch?v=X28aL_T2R-o&t=406s&ab_channel=PaisDeBoludosPaisDeBoludos).”

Referenciada en dicho programa se encuentra una entrevista de Amy Goodman del medio estadounidense Democracy Now! al periodista Lee Fang.

Fang escribió para el medio *The Intercept* un artículo publicado en agosto de 2017 en que explicaba cuáles son los intereses y los fondos que financian la actividad de buena cantidad de *think tanks* del libertarianismo en América Latina. La investigación deja en claro que grandes empresas y el gobierno de EEUU invierten en la difusión de la ideología libertaria para enfrentar a la izquierda.

El artículo se llama “Spehe of Influence: How American Libertarians Are Remaking Latin American Politics” y está disponible en: <https://theintercept.com/2017/08/09/atlas-network-alejandro-chafuen-libertarian-think-tank-latin-america-brazil/> (versión en español en: <https://theintercept.com/2017/08/25/atlas-network-alejandro-chafuen-los-libertarians-estadounidenses-america-latina>).

- 5 Nos referimos al muy mediático Agustín Laje (opositor al feminismo, al derecho al aborto, a las políticas de derechos humanos, apologista de la dictadura militar de 1976 en Argentina, etc.), quien en una entrevista en la televisión peruana saluda vigorosamente la existencia del movimiento «Con Mis Hijos No Te Metas», de curiosa filiación tanto neopentecostal como ultracatólica. Otras figuras muy

prominentes de estos grupos libertarios sudamericanos son la guatemalteca Gloria Álvarez y el chileno Axel Kaiser Barents-von-Hohenhagen, presidente de la Fundación para el Progreso.

- <sup>5\*</sup> La decisión de estudiar y conocer las posturas contrarias a las que una misma sostiene debe ser una decisión militante, metodológica e ideológica. Tal como dice Pablo Stefanoni, “Hay, en general, cierta pretensión de superioridad moral del progresismo que le juega en contra al momento de discutir con las derechas emergentes; por una simple razón: porque la izquierda dejó de leer a la derecha, mientras que la derecha, al menos la “alternativa”, lee y discute con la izquierda” (Stefanoni, 2021: 23).
- <sup>6</sup> Cuando hablamos del «colmo de la torsión discursiva» de las «críticas cruzadas», estamos pensando por ejemplo en el caso del crítico literario bahiense Maximiliano Crespi, quien en una nota en el diario porteño *Clarín* hizo pública su crítica de las novelas de la escritora entrerriana Selva Almada (Crespi, 2013). Según la lectura del crítico, el modo de representación de estas novelas respondería a lo que Carlos Godoy llama «realismo de derecha», entre otras cosas por lo irredento del machismo de sus personajes, interpretación que la autora rechaza de plano. Almada es afín al movimiento feminista, del mismo modo que otra gran cantidad de figuras dentro del campo literario argentino. Por su parte, Crespi es cercano al periodista Juan Terranova, conocido por algunas posturas muy misóginas. Por supuesto que el que no se critiquen todas las prácticas machistas en la sociedad no invalida la crítica de una sola práctica, ni debe haber vacas sagradas en la literatura, y mucho menos podemos apelar a una falacia *ad hominem* para desestimar la lectura de Crespi. Pero es que en modo alguno coincidimos con la lectura que Crespi hace de las novelas de Almada, y nos parece legítimo apelar a la observación de otros factores contextuales que puedan estar incidiendo en el campo crítico-literario. No deja de ser sintomático cómo una escritora abiertamente feminista recibe justamente una crítica de este tipo (crítica muy simplista, por cierto). Por otra parte, lo no dicho de los discursos y sus modos de circulación y los sujetos de validación que los rodean siempre aportan datos que, si bien no son concluyentes, sí brindan contextos de comprensión. De otro modo, el mismo concepto de «campo literario» que nos permite construir Bourdieu sería imposible de utilizar.
- <sup>7</sup> Otra herramienta importante para desandar las trampas retóricas de los discursos hegemónicos es el análisis del discurso.
- <sup>8</sup> Alternaremos el uso de la expresión «pueblos indígenas» con «pueblos originarios». La segunda expresión la utilizaremos puesto que es la elegida por buena cantidad de agrupaciones en el país donde escribimos este texto (Francesca Gargallo da cuenta de la variedad de términos admitidos en cada región y país). En cambio, la expresión «pueblos indígenas» la utilizaremos atendiendo a las críticas que realiza Silvia Rivera Cusicanqui a la idea de lo «originario», lo cual puede llevar a un «discurso retórico y esencialista». La socióloga boliviana expresa lo siguiente:

En tanto que la noción de «origen» nos remite a un pasado que se imagina quieto, estático y arcaico. He ahí la recuperación estratégica de las demandas indígenas y la neutralización de su pulsión descolonizadora. Al hablar de pueblos situados en el «origen» se niega la coetaneidad de estas poblaciones y se las excluye de las lides de la modernidad. Se les otorga un status residual y, de hecho, se las convierte en minorías, encasilladas en estereotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza. (2010, p. 59).

También optamos a menudo por escribir “blanco/a” entre comillas para dar cuenta del relativismo de dicho término. Sabemos bien que una persona entendida como “blanca” en Argentina muy probablemente será racializada en Estados Unidos, o que las personas entendidas como “blancas” en el sur de Europa puede no ser percibidas del mismo modo en el norte del continente. Del mismo modo, las diferencias de clase también operan racializaciones.

- <sup>9</sup> La consigna «Yo te creo, hermana» le dio título a un libro homónimo de la periodista argentina Mariana Carbajal.

- <sup>10</sup> María Moreno está pensando también en el modo de construir lo que habitualmente llamamos «genealogías». En una entrevista que le realiza la periodista Luciana Di Mello, Moreno presenta sus reparos respecto del término:

«Genealogía» es una palabra que no me gusta porque de algún modo establece una rama de legitimidad, algo que implica jerarquía. Me gusta más la palabra «parentesco» o «parentalidad» como la usa Rita Segato o Donna Haraway, aunque yo la estoy usando de manera más liviana, menos precisa (2019).

La entrevistadora acota que el parentesco «se abre hacia los costados». Moreno coincide y agrega:

Aparte también plantea una cierta heterogeneidad, puntos de fuga. No creo que no se lea específicamente en el feminismo si pensamos que leer es interpretar, activar ciertos nombres propios. Hay en todas las áreas un culto al puro presente, en gran parte activado por las redes, sin linajes, sin archivos (íbidem).

- <sup>11</sup> Ver por ejemplo una experiencia propia que tuvimos en un viaje a Bolivia (Turpaud, 2017):

Un destino esperable es casi seguro para una estudiante de carreras humanísticas que se precie de tal (siempre y cuando no necesite trabajar para sobrevivir, claro está) el viaje al «norte», a la Puna, a Bolivia, a Perú. Un exotismo barnizado de exploración interior y cultural. La postadolescencia o los veintitantos con cierto aire hippie, el morral, el porro y viajar a dedo o milagrosamente conseguir pasajes en tren. Algo previsible pero mágico a la vez. Y una expectativa romántica grabada en nuestro imaginario argentino progresista «blanco» hace ya unas décadas: viajar para conocer la «América profunda», «la gente humilde de la tierra». Para ciertos grupos, es un verdadero viaje iniciático.

En la misma línea, la ensayista argentina Beatriz Sarlo en un texto de su libro *Viajes: de la Amazonia a Malvinas* describe con singular acritud la vivencia del viaje por las extensiones de la América Latina:

Empiristas ingenuos, pensábamos que ver era conocer. Aunque parezca una caricatura, no había mediaciones entre una teoría general del imperialismo y de las clases dominantes y las particularidades concretas en medio de las cuales avanzábamos como turistas ideológicamente automáticos: cuanta más pobreza encontrábamos, más cerca nos creíamos de la clave que perseguíamos en el viaje. (2014, p. 99)

- <sup>12</sup> La continuación de la devastación de tierras australes, con posterioridad a la culminación de la «Campaña del desierto», siguió modalidades de violencia análogas a la colonización —primero europea y luego de los diferentes Estados americanos— sobre los pueblos indígenas. Hasta entrado el siglo XIX se pretendió reclamar ciertas tierras en nombre de reyes y reinas. Podemos mencionar además la figura de José Menéndez, inmigrante asturiano en la Patagonia quien instauró un emporio estanciero-ganadero en Magallanes (Chile), Santa Cruz (Argentina) y Tierra del Fuego (ambos países), beneficiándose de la corrupción de los gobiernos argentino y chileno y poniendo en práctica una verdadera cacería humana contra los pueblos indígenas que habitaban la región: los pueblos selk'nam, aónikenk y kawéskar. En su momento hubo quienes nominaron a Menéndez «Rey de la Patagonia». Hasta el día de hoy la descendencia de Menéndez continúa gozando de los beneficios de las malhabidas tierras de su abuelo o bisabuelo, además de la amplia distribución en la Patagonia argentina de la cadena de súpermercados «La Anónima» que inició la familia hace décadas. El extraordinariamente documentado y muy necesario libro *Menéndez, rey de la Patagonia* del economista e historiador español José Luis Alonso Merchante recorre minuciosamente la historia de esta colonización tan brutal.

- <sup>13</sup> Ángela Sierra González aclara que desde la Ilustración:

La ciudadanía está asociada al ejercicio de los derechos individuales y a la pertenencia a una comunidad política como expresión de una identidad nacida de una voluntad común. La conversión de antagonismos culturales en políticos también viene dada porque muchos campos de autoafirmación cultural o de identidad que antes eran de competencia exclusiva de negociaciones privadas y de referencia «hacia adentro» de los sujetos, hoy pasan a ser competencia de la sociedad civil, de conversación «hacia afuera» y del devenir-político y el devenir-público tensionado por reivindicaciones asociadas a la afirmación cultural o de identidad. La naturaleza política del análisis se justifica, además porque las prácticas culturales mismas son productos parcialmente configurados por factores externos relacionados con la hegemonía social y las asimetrías engendradas desde el poder. Al fin y al cabo, los conflictos culturales, aunque se desencadenen invocando la autoridad de la religión, de la memoria y de la identidad son conflictos que se expresan, en términos de antagonismos de poder, más allá de la recuperación de identidades maltrechas y de memorias recuperadas (2009, p. 303).

- <sup>14</sup> Quizás cabría preguntarse si parte de las luchas de reivindicación de los grupos subalternos generizados no es tanto pujar por *ingresar* en la esfera pública sino más bien (o, en todo caso, a la vez) cuestionar la pertinencia de la división y jerarquización del par público/privado. Como se plantea respecto de otras reivindicaciones: la lucha no es por la *inclusión* en el sistema (estructuralmente opresor), sino *contra* y *más allá* del sistema. ¿Qué posibilidades tenemos de hacer esto? ¿De qué modo plantearnos esa posibilidad en un escenario en que se considera que hay una creciente «publicidad» de lo privado en los medios de comunicación y en las redes sociales?
- <sup>15</sup> La visión maternopaternalista que se posa sobre la niñez y la visión de que la niñez es una etapa de «incompletud» es lo que se denomina «adultocentrismo» o «adulthood». Podemos ampliar la definición de este concepto entendiéndolo como:

El abuso de poder que los adultos suelen tener sobre niñas y niños (Flasher, 1978). El adulthood incluye «conductas y comportamientos que se basan en el supuesto de que las personas adultas son mejores que niñas y niños y que, por este motivo, tienen el derecho de disponer de ellos/as sin su consentimiento» (Bell, 1995). [...] Por consiguiente, bien se podría hablar de discriminación por la edad —de la misma manera que se habla de discriminación de género o racista—. (Liebel, 2018, p. 174, nota 12).

- <sup>16</sup> Años de observación como docente de sectores marginalizados en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina, me han permitido ver una continuidad llamativa de la relación entre los varones adolescentes y sus progenitores. Si en general estos jóvenes viven con sus madres o abuelas y dan cuenta de una ausencia de los hombres de la familia, especialmente el padre, curiosamente llega una edad en que estos hombres reaparecen. Observamos pues que los varones suelen tener padres ausentes y madres sobrecargadas hasta alrededor de los 14 o 15 años, etapa durante la cual la provisión de salud, educación y vestimenta se encuentra a cargo de las madres. Sin embargo, a partir de esa edad, los alumnos varones suelen elaborar un relato de «reaparición» de padres o tíos varones quienes habitualmente los emplean en alguna tarea a cargo de estos adultos: albañilería, atención de comercios, acompañamiento y ayuda en viajes de camiones de carga, etc. Es decir, estos varones jóvenes «recuperan» a los padres una vez que llegan a la edad en que pueden redundar en un beneficio o ayuda económica para los varones adultos de su familia. Antes de eso, la encargada del cuidado del joven suele ser la madre, una hermana mayor, una tía o una abuela. En el caso de las niñas y chicas adolescentes, la situación es diferente, pero sigue una lógica similar. Tal como nos expresó en una conversación personal la historiadora bahiense Graciela Hernández, los padres varones «reaparecen» en la vida de las chicas más tardíamente, cuando estas ya son adultas y sus progenitores varones son adultos mayores. En general, este reencuentro coincide con etapas de vulnerabilidad física o económica de sus padres varones debido a su edad o a una precaria



situación previsional. Aquí, nuevamente, las mujeres que en su niñez y adolescencia no recibieron apoyo de los varones adultos de la familia, asumen un rol de cuidado de adultos mayores, tal como estereotipadamente se les asigna a las mujeres (además de que puede que estén reproduciendo el mismo ciclo de su infancia, cuidando hijos e hijas de otro padre ausente más).

Los hombres que no se ocuparon de su prole en su juventud reciben no obstante el beneficio de sus cuidados cuando llegan a una edad avanzada. Las mujeres, en cambio, deben hacerse cargo de múltiples cuidados a hermanos y hermanas menores, hijos e hijas de padres varones ausentes y de padres varones adultos mayores en situación de vulnerabilidad.

Resta hacer un estudio riguroso y una lectura profunda de estas continuidades que en nuestro caso son solo producto de la observación cotidiana en nuestros ámbitos de trabajo y de militancia. Pero consideramos que la gran cantidad de casos vistos ameritaba su mención al menos para abrir preguntas.

<sup>17</sup> En su libro *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?*, Mark Fisher pinta un panorama atroz de las reformas flexibilizadoras en las escuelas medias británicas: la creciente burocratización de la tarea docente, el cambio de visión de lo que deben y pueden hacer los y las estudiantes, las concepciones de «enfermedad mental» que genera el capitalismo actual, etc. Buena cantidad de las reformas que Fisher apunta que se dieron en Gran Bretaña desde los años ochenta ya son realidad en las escuelas argentinas hoy. Podríamos leer el tema de las pasantías de estudiantes de escuelas secundarias porteñas a la luz de la serie de «innovaciones» que señala Fisher. Una vez más, el colonialismo, como dice Liebel, es también un colonialismo educativo.

<sup>17\*</sup> Otro ejemplo del trato paternalista que homologa a mujeres con infancias es la llamada “caballerosidad”. Recordemos que no solo implica un gesto condescendiente hacia las mujeres, sino que en su origen en la Edad Media, los códigos de la caballerosidad no solo exaltaban al hombre que los seguía, sino que también respondía a un claro corte aristocrático: el caballero elegía para sus galanterías a damas de sectores sociales altos, mientras que las pobres y las campesinas no merecían el “honor” de recibir la atención de un caballero. Algo de este origen clasista persiste en las actuales representaciones de la caballerosidad como algo de “gente educada

<sup>18</sup> El #MeToo es un movimiento surgido hace alrededor de diez años en Estados Unidos e impulsado por mujeres afrodescendientes de sectores trabajadores con el objetivo de denunciar las violencias especialmente de índole sexual que sufrían en sus ámbitos laborales. No obstante, el movimiento adquirió mucha mayor visibilidad en 2016 debido a la masificación del *hashtag* #MeToo en Twitter que tomaron en sus manos sectores medios y medio altos, y por el apoyo de numerosas actrices de Hollywood y de otras mecas del espectáculo.

<sup>19</sup> Las palabras textuales de Žižek sobre los sectores trabajados son «they behave in this popular vulgar way, you know, like making slightly vulgar although loving erotic remarks to women and so on». La traducción al español de un fragmento de esta frase es mía, tanto como las demás traducciones del inglés usadas en este trabajo.

<sup>20</sup> No solo sorprende que Žižek impugne la pretensión de vivir una vida vivible (entre cuyas ideas podríamos hablar de «estar en paz») sino la sobresimplificación de la idea de «prójimo» y «proximidad». Para dar una visión más compleja del tema, ver «Judith Butler: “Precarious Life: The Obligations of Proximity”», serie de siete videos de la conferencia dictada por la filósofa estadounidense en el Museo Nobel en Suecia el 24 de mayo de 2011. El foco de la atención de Butler es cómo se construye u obstruye la sensibilidad y la inteligibilidad del sufrimiento de otras personas, sobre todo tratándose de conflictos bélicos y medios de comunicación.

<sup>21</sup> Curiosamente, este «no saber» cómo abordar a las mujeres del que habla Peterson desaparece cuando un hombre ve a una mujer en compañía de algún varón «tutor» (padre, novio, hermano, amigo) o ante una mujer con autoridad, en cuyo caso se reducen drásticamente las situaciones entendidas como acoso sexual simplemente porque la mayoría de los hombres evitan generar tales situaciones. Por supuesto que esto depende de la cultura de la que hablemos. La salvedad que señalo es posible en muchos países

sudamericanos y en Norteamérica, pero en modo alguno se aplica a países como Colombia, donde el acoso sexual al que se somete a las mujeres es sumamente habitual incluso cuando estén acompañadas de un varón. Esto pareciera ser una especie de despliegue de control sobre las mujeres que resulta del encuentro entre dos o más varones cuando uno de ellos está junto a una mujer o más.

Para un análisis más extenso del acoso sexual, sobre todo el callejero, ver Helen Turpaud Barnes (2011). «Derecho a defenderse sola: acoso sexual callejero y NO = NO». También aborda la cuestión el siguiente texto: Helen Turpaud Barnes (25 de abril de 2011). «El acoso sexual redefinido como “arte”: Himitian, Olguín y Terranova», publicado sin firma en el blog sobre acoso sexual callejero «Hollaback» coordinado por la artista y curadora de arte argentina Inti María Tidball-Binz.

<sup>22</sup> La definición de la postura política «libertaria» es muy compleja y abarca un amplio espectro que va desde una postura anarquista, otra socialista, otra fuertemente conservadora, etc. El *libertarianism* norteamericano al que hacemos referencia en este trabajo es el que podría entenderse aproximadamente como el *right-libertarianism*, el cual aboga por la defensa de la propiedad privada, el libre mercado, la reducción al mínimo de los impuestos, el rechazo de la injerencia y asistencia del Estado a la ciudadanía, valores de individualismo, autodeterminación y secularismo. No podemos decir que estas características agotan la definición del libertarismo ni que las figuras mencionadas como cercanas a esta postura se definan a sí mismas como libertarias, pero por cierto hay quienes realizan esta adscripción.

<sup>22\*</sup> Si bien muchas de las caracterizaciones que se hacen de esta *alt right* o “derecha correcta” la definen como antiaborto, antisemita y pro-Trump o pro-Bolsonaro, hay un amplio sector libertario totalmente opuesto a estas figuras y que reconoce el derecho a la interrupción del embarazo. También, buena cantidad de las principales figuras libertarias en el Norte Global son judías o al menos fuertemente críticas del antisemitismo. Un caso es el del neurocientífico Sam Harris, quien -a la vez que se considera libertario en varios sentidos- se ha manifestado reiteradas veces en contra de Trump. El argumento para oponerse a tal figura es, justamente, muy propio de la ideología libertaria: según Harris, el hecho de que los movimientos feministas y antirracistas han ido “demasiado lejos” habría favorecido la carrera política de personajes como Trump. Además, tanto Harris como otras voces libertarias expresan que el #MeToo habría puesto toda agresión sexual en un mismo plano y por tanto dejaran de recibir la atención debida los casos *realmente* graves. Para acceder a un audio donde Harris se identifica como libertario ver “Sam Harris on the Alt Right, Identity Politics and Libertarians” en que expone su opinión sobre el libertario británico Milo Yiannopoulos en [https://www.youtube.com/watch?v=1\\_Je4X9ZwaQ&tab\\_channel=SimonShulgefella](https://www.youtube.com/watch?v=1_Je4X9ZwaQ&tab_channel=SimonShulgefella).

Las diferencias al interior de la *alt right* es tan notoria que a menudo se presentan como feroces enfrentamientos en las redes sociales o programas televisivos. La cuestión no es lograr una definición exacta de cada figura de la derecha correcta sino poder comprender qué alianzas realizan y de qué modo articulan presiones sobre gobiernos y movimientos sociales, incluso en conjunción con grupos ideológicamente muy distantes pero con los mismos objetivos políticos de neutralizar las luchas populares.

<sup>23</sup> Véase por ejemplo Diamant, M. (15 de julio de 2000). «De la revolución feminista al regreso del ama de casa». En esta nota se citan palabras de Hoff-Sommers, entre otras personas. *La Nación* también ha citado a Karen Straughan, pero la inserción de ella dentro del escenario estadounidense (que parece interesarle reproducir al diario porteño) es muy diferente, ya que es una autoproclamada activista por los «derechos de los hombres» quienes, según Straughan, estarían siendo oprimidos por las mujeres. Véase también Kennedy, D. (2016). «Abuso sexual y vestimenta sexy». Debemos agregar que tanto el planteo de Paglia como el de Kennedy (el cual de todos modos frente al de Paglia es bastante más aceptable) desconoce diferencias de clase y raza en relación a lo que se entiende como códigos de lo «sexy».

La estadounidense Camille Paglia, en ocasiones autoidentificándose como *exfeminista*, ha hecho numerosas declaraciones responsabilizando a las alumnas universitarias de las violaciones que sufren en los campus. Tan temprano como 2005, *La Nación* publicó una entrevista de Juana Libedinsky a Paglia, en la cual esta aborda varias cuestiones que le resultan rechazables, desde la teoría psicoanalítica, hasta

la política universitaria estadounidense actual. Con poco disimuladas intenciones, *La Nación* titula la nota con una muy rimbombante cita de Paglia: «El feminismo es una ingenuidad total».

Sería interesante comparar estos usos de las voces intelectuales del Primer Mundo por parte de medios elitistas como *La Nación* con el uso de otras voces por parte de otros medios, como es el caso del diario *Clarín*. En este medio a menudo se publicaban notas de la fascinante e inclasificable periodista italiana Oriana Fallaci en épocas multiculturalistas en que llevaba varios años criticando ferozmente el Islam, con una impunidad y visceralidad que solo unos pocos personajes europeos podían ostentar, ya muy lejos de posturas como las de su libro *Nada y así sea* (1969) donde da cuenta muy bella y agónicamente de su cobertura periodística de la Guerra de Vietnam y de la matanza de Tlatelolco.

<sup>24</sup> Se podrá argüir que los nombres citados tienen nulo impacto en los sectores populares de América Latina. Sin embargo, podríamos preguntarnos en primer lugar si *realmente* son nombres con tan poco peso. Para responder a esto, un camino sería analizar cuál es la relación exacta entre estas voces y una cierta parte de la intelectualidad académica y periodística en Latinoamérica. La pregunta sobre esta relación también es una pregunta por *un cierto tipo de colonialismo*. Y no es porque no podamos pensar y leer a personalidades de otras latitudes (quienes por cierto pueden proveer de desafiantes preguntas), sino que —de existir— tal vez esta relación está obturando la comprensión de los planteos (críticos o no del feminismo) que provienen de estas propias tierras.

Señalamos esto porque se encuentra una gran similitud entre lo argumentado por las figuras mencionadas y algunas críticas supuestamente «progresistas» de la intelectualidad académica, latinoamericana, argentina y hasta bahiense al feminismo, además de las ya citadas notas en un diario tan importante como *La Nación*. Por lo demás, la traducción sin más de la palabra inglesa *libertarian* como «libertario/a» confluye con el sentido vernáculo del término en tanto afín a lo anarquista, lo cual genera confusiones funcionales a que el feminismo parezca criticado desde absolutamente todo el espectro del arco político.

Varios ejemplos ya van asomando, curiosamente autodenominándose voces «disidentes», como por ejemplo la entrevista que Estefanía Godiva le hizo a Nicolás Morás, titulada «Morás: “El feminismo es la quintaesencia del sistema, inquisición y liturgia del mundo actual”», con fecha del 11 de marzo de 2018. No sorprende que en el mismo *blog* se pueda encontrar una entrevista a Jordan Peterson y una al ultraderechista Agustín Laje. Otra exponente de esta forma de abordar el feminismo es Nancy Giampaolo, quien el martes 5 de marzo de 2019 publicó una nota titulada «Feminismo disidente» en la edición digital del diario *Perfil*. El mismo día, la filósofa Diana Maffia hizo referencia a la nota de Giampaolo con gran astucia, tratando de desactivar la confrontatividad que pretenden establecer las críticas «libertarias» y similares al feminismo. Si por un lado la «desactivación» parecería apuntar a bajar el nivel de alarmismo propio de estas nuevas críticas al feminismo, Maffia no puede desconocer el peso de su nombre y lo que significa que sea precisamente ella quien salga a frenar la conspiranoia de figuras como la de Giampaolo. El gesto de Maffia habla del cuidado con el que hay que tratar estos emergentes.

Otros ejemplos: dos entrevistas con la entusiasta factura de Hernán Firpo. Se trata de las notas «Nancy Giampaolo: “Los niños son la población más vulnerable”», publicado en el diario *Los Andes* el 3 de diciembre de 2018, y «Roxana Kreimer: “El feminismo es intolerante y autoritario”», publicado en *Clarín* el 14 de abril de 2018. Afortunadamente hay quienes se toman el trabajo de responder con humor a semejantes publicaciones. Es el caso de la nota aparecida sin autoría el 21 de noviembre de 2018 en la página «La Barbarie».

Para resumir: en general las críticas al feminismo por parte de figuras como Giampaolo o Kreimer son las mismas críticas que se esgrimían hace años, solamente que ahora viene de personas que curiosamente se denominan «feministas» (nombre que pueden adoptar, deberían recordar, una vez que el estigma sobre el término disminuyó). A esto se añade un titánico esfuerzo por calificar a cualquier feminismo de «clasista». Extrañamente, las personas citadas no parecen tener mayores preocupaciones por criticar el clasismo por fuera del hecho de echarle en cara tal problema al feminismo. Y por cierto en general vienen de personas de clase media.

- <sup>25</sup> Todo cuestionamiento de los privilegios de un opresor es tomado por este como un cuestionamiento ilegítimo y que limita sus «derechos». Es decir, el opresor construye su cosmovisión en torno a la idea de que *sus privilegios son sus derechos* y que, de manera inversa, los derechos de quienes sufren la opresión, serían privilegios inadmisibles. Es por esto que las feministas planteamos la necesidad de que los hombres reconozcan que el sistema patriarcal les otorga privilegios. De otro modo, sería imposible sentar un terreno común para el diálogo dado que un hombre de masculinidad hegemónica probablemente considerará que el cuestionamiento de sus *privilegios* es un ataque a sus *derechos*.
- <sup>26</sup> No debemos olvidar que persiste el discurso racista que señala a los pueblos originarios como «vagos», «quejosos», etc., y estos estereotipos pueden llegar a cruzarse con la acusación de victimismo por parte de la derecha, y más si hablamos de la estigmatización que pesa sobre los feminismos indígenas. En cambio, ciertos sectores de izquierda solamente acusarían de victimizarse a las feministas «blancas» puesto que difícilmente querrían correr el riesgo de ser vistos como racistas. Así, quizás muy a su pesar, la protesta de que habría una excesiva «corrección política» no les desalienta a ser, justamente, «políticamente correctos» al elegir qué comentarios hacer en función de cuán aceptables sean o no.
- <sup>27</sup> Apelamos a la diferencia entre «minoría» (como condición intrínseca) y «minorización» (como la acción de poner en posición «minoritaria» a alguien) que usa Erica Burman (2008) en su artículo «Beyond “Women vs. Children” or “WomenandChildren”: Engendering Childhood and Reformulating Motherhood».
- <sup>28</sup> La ESI (Educación Sexual Integral, tal como es llamada en Argentina, y se ha establecido a partir de la Ley 26.150) o la Educación Integral en Sexualidad, es materia de discusiones, luchas, reglamentaciones y recomendaciones de todo tipo, como por caso la de la UNESCO, en el documento titulado *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia* (2018).
- <sup>29</sup> La pertinencia o no de cada una de las letras de la sigla LGBTTIQA+ no es un tema que abordaremos aquí. Simplemente señalaremos que las discusiones en torno de este tema son en parte consecuencia del estallido del binarismo de género. De ahí que no tiene sentido objetar lo supuestamente «indeseable» de la inestabilidad de la sigla referida y que «no se sabe cuántas letras se van a agregar». Lo que importa aquí es que tanto los feminismos como la teoría *queer* han dislocado la asignación genérica y sexual según el marco binario y, por lo tanto, no es más que esperable una proliferación de asignaciones identitarias y/o relacionales que den cuenta de dicha dislocación.
- <sup>30</sup> Ver por ejemplo «#134 Beyond The Politics Of Race. A conversation with Coleman Hughes», *podcast* de la página de Sam Harris. También se puede ver la entrevista a Hughes que realiza Michelle Carroll.
- <sup>31</sup> Nuevamente apelamos a María Moreno (2019b) para mostrar que ninguna crítica a una intervención mediática se puede hacer sin «leer» un contexto, esté este conformado por un *corpus* crítico académico o el que fuere.
- <sup>32</sup> Estas caracterizaciones sobre cómo se ejerce el acoso sexual callejero en diferentes países son producto de observaciones personales durante varios viajes. Por eso, tienen una gran provisionalidad que requeriría de un estudio más profundo y documentado, pero no por eso son experiencias del todo desestimables. Por otra parte, la idea, común en muchos países, de la diferencia entre el «adentro» y el «afuera» de la calle no es aplicable a muchas sociedades andinas, como se señala más adelante en el artículo.
- <sup>33</sup> Butler apunta que «[e]studiar detenidamente el problema de la temporalidad y la política [con una mirada crítica] puede abrir un enfoque diferente de la diferencia cultural, un enfoque que eluda las reivindicaciones de pluralismo y de interseccionalidad por igual» (2010, p. 148). Entendemos que Butler quiere evitar el simplismo de la mera «suma» de factores que puede implicar una interseccionalidad acrítica de las temporalidades pero que no estaría echando por la borda la totalidad de lecturas que posibilita una perspectiva interseccional.

visítá [www.ediuns.com.ar](http://www.ediuns.com.ar)

